

Berta Braslavsky



**Enseñar a entender
lo que se lee**

**LA ALFABETIZACIÓN
EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA**



BERTA BRASLAVSKY

ENSEÑAR A ENTENDER LO QUE SE LEE

*La alfabetización en la familia
y en la escuela*



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

MÉXICO - ARGENTINA - BRASIL - COLOMBIA - CHILE - ESPAÑA
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA - GUATEMALA - PERÚ - VENEZUELA

Primera edición, 2005

DR © 2005, Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
El Salvador 5665, 1414 Buenos Aires
fondo@fce.com.ar / www.fce.com.ar
Av. Picacho Ajusco 227, 14200 México D.F.

ISBN: 950-557-634-X

Edición y armado: Lenguaje claro Consultora
Agradecemos a la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM) por facilitar la
consulta de materiales históricos.

Fotocopiar libros está penado por la ley.
Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o
digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier
otro idioma, sin la autorización expresa de la editorial.

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

372.47
B736
(Bc)

A = 172135



ÍNDICE

Prólogo	9
Primera parte: La escritura y su comprensión	15
I. La escritura: orígenes y sistemas	17
II. La alfabetización y sus alcances	36
III. El lenguaje escrito y los actos de leer y escribir	41
IV. La comprensión del lenguaje escrito	48
Segunda parte: Los métodos de enseñanza de la lengua escrita:	
revisión histórica	55
V. Enseñanza, métodos y clasificación	57
VI. Descripción de los métodos tradicionales	67
VII. Comprensión de la lengua escrita y nuevas tendencias para la enseñanza	92
Tercera parte: El continuum de la alfabetización y su especificidad en la escuela	103
VIII. El concepto de alfabetización temprana	105
IX. La alfabetización temprana en la familia, el nivel inicial y el primer ciclo	114
X. Importancia y especificidad del sistema de educación formal	129
Cuarta parte: La lengua escrita como construcción social y su enseñanza	137
XI. Hacia un modelo holístico, socioconstructivo, de la alfabetización temprana en la escuela	139
XII. Estrategias para la comprensión activa	148
XIII. Estrategias instruccionales al comenzar	169
XIV. Un modelo holístico de evaluación continua	201
Bibliografía	215

06 AGO. 2007 Pp. 200 7, facultad de Educación (Uiberalio)

PRÓLOGO

Este libro se ocupa de la alfabetización temprana, que tiene lugar entre el nacimiento y los 8 años, período que, de acuerdo con la Asociación Internacional de Lectura, es "el más importante para el desarrollo de la alfabetización". Se trata, pues, de un proceso que evoluciona durante el desarrollo cultural del niño a su paso por las situaciones de la familia, del nivel inicial y del primer ciclo de la escuela primaria. Responde a un enfoque distinto del que dominaba a fines del siglo XIX cuando, al fundarse los sistemas formales de educación, regían los paradigmas científico-naturales según los cuales debía iniciarse la alfabetización en la escuela, a los 6, 7 u 8 años. Es un enfoque nuevo que puede acordar con los fundamentos del actualizado principio de "educación para todos".

El sistema formal de educación, como una sucesión numérica ordinal de abajo hacia arriba que comprende la educación primaria, secundaria, terciaria, de hecho se configuró en una pirámide porque el segundo y el tercer término se fueron estrechando como resultado de una reconocida selectividad social. En nuestro tiempo se realizan muchos esfuerzos, estimulados especialmente por la UNESCO, para lograr que la extensión de la escolarización secundaria se iguale a la de la educación llamada "primaria". Pero, a la vez, muchos países que ya se han acercado a esa meta vuelven su mirada al primer término de la enumeración para recuperar la acepción latina del término *primarius* como "primero y principal", porque ese nivel es donde se realiza la primera apuesta por la igualdad de oportunidades.

A medida que avanza la escolarización, en la escuela primaria se inscriben niños de todos los niveles sociales con desigualdades que la escuela no puede remediar aunque comprometen su resultado y en situaciones extremas suelen distraerla de sus objetivos al forzarla a brindar asistencialismo antes que enseñanza. Pero, generalmente, el distanciamiento social está acompañado por un distanciamiento cultural que la escuela es la encargada de reducir. Y podría hacerlo porque, para todos los niños, la

edad de la escuela primaria es la de plenitud de la capacidad de aprender y descubrir. No es pertinente, pues, mantener como su objetivo un mínimo de conocimientos suficientes para las mayores, como generalmente ha ocurrido. Por el contrario, la primera educación que reciben los niños debe ponerlos a todos en condiciones de acceder a los niveles superiores.

Las falencias comprobadas por las evaluaciones internacionales y nacionales en todos sus niveles se concentran sobre los resultados en la comprensión del primero de sus instrumentos, la lengua escrita, que estuvo en el mismo origen de la escuela. Por eso, cuando se considera la necesidad de introducir cambios en el sistema formal se piensa en la lectura y la escritura como el "aprendizaje fundamental" del que dependen todos los demás.

Pero no sólo se trata de recuperar la prioridad de la educación primaria. A ella llegan los niños cuando ya se han producido momentos críticos en su desarrollo según las situaciones del medio en que han vivido y según su relación interna, vivencial, con esas realidades donde las diferencias culturales se superponen a las sociales a partir del lenguaje hablado y, en particular, del lenguaje escrito. Para las edades que preceden a la escolar, las primeras creaciones, los *kindergarten*, progresivamente se fueron institucionalizando en el "nivel inicial" —que en algunos países, como Argentina, es obligatorio nada más que en su último año—, como "preparatorio" de la escolarización. Aunque se han extendido en los últimos tiempos, no alcanzan para todos y sus objetivos no están bien definidos ya que existieron y todavía existen muchas dudas sobre la introducción de la lengua escrita en su currículo. Si nos remontamos aún más en el desarrollo infantil hasta la familia, son muy pocos los pasos que se han dado para favorecer la alfabetización en los hogares.

Afortunadamente, cuando ahora, en los comienzos del siglo XXI, se enfatiza la lectura y la escritura como cimiento del sistema formal e incluso antes, desde la familia, se cuenta con los conocimientos acumulados de manera interdisciplinaria por las nuevas ciencias humanas surgidas durante el siglo XX: la psicología —en particular la psicología de la infancia—, la antropología, la sociología, la lingüística, que arrojan nueva luz sobre la experiencia acumulada en la historia de la enseñanza a partir de las primeras luces encendidas por Juan Amós Comenio.

Creo, sin embargo, que los nuevos conocimientos no han sido suficientemente actualizados para ponerlos al alcance de la mayoría de nuestros docentes ni tampoco de los que se forman para practicar la docencia o para enseñar en los institutos que se encargan de su formación. Mi propósito es contribuir a llenar ese vacío, aunque sea con las limitaciones que impone la amplitud de los campos del conocimiento que intervienen y sus precipitados avances en estos tiempos. Después de tantas polémicas, tantas experiencias, enfrentamientos, reflexiones, vale la pena conocer las nuevas miradas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, que despuntan nuevas esperanzas. Justamente ahora, cuando la cultura gráfica le abre paso a la cultura electrónica y se generan tantos interrogantes e incertidumbre como cuando se produjo el tránsito de la cultura oral a la cultura escrita.

Este libro toma como fundamento la teoría sociohistórica cultural y su influencia en la teoría de la educación, enriquecida y refrendada por los más recientes descubrimientos sobre la alfabetización temprana, como lo expuse en diversas publicaciones y muy especialmente en *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, publicado en 2004 por esta misma editorial. Al introducir el concepto de desarrollo cultural y la simultaneidad del mismo con el desarrollo natural durante la infancia —y sus divergencias según las experiencias que el niño ha tenido en las relaciones con su medio cultural—, dicha teoría facilita explicaciones ante los nuevos desafíos de la educación para todos en la apuesta por la igualdad de oportunidades desde los primeros peldaños del sistema formal. Al mismo tiempo, la "historia natural de los signos", que fundamenta su "prehistoria del lenguaje escrito" durante la primera infancia, ofrece nuevas perspectivas para interpretar la escritura como un proceso cultural e histórico que en el niño empieza muchos antes de ingresar a la escuela, especialmente en los hogares letrados, como lo demuestran investigaciones sobre alfabetización temprana de las últimas décadas.

En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua escrita *per se*, el contenido del libro responde, en buena medida, a una hipótesis sobre las dificultades para la comprensión implicadas en las propias características del sistema alfabético de escritura y la importancia que ha tenido esa dificultad, a través de los siglos, en la historia de la enseñanza.

Como se comprueba en la antropología de la lengua escrita, a diferencia de los sistemas logográficos o ideográficos, cuyos signos se refieren directamente a las cosas o ideas, es decir, al significado, los signos del sistema alfabético se refieren al aspecto específicamente fonético de la lengua, es decir, a sus sonidos. Resultado del remoto y trascendente descubrimiento de los sonidos del habla, o fonemas, y su codificación en letras o grafemas, a partir del alfabeto que completaron los griegos se facilitó la expansión de la escritura en las más diversas lenguas. Pero a la vez se generó el problema de la comprensión del significado que no surge naturalmente de la decodificación de signos puramente fonéticos y por eso se producen las dificultades de su enseñanza. Nuevas interpretaciones de dicha complejidad comienzan a dar soluciones a ese problema histórico. Sobre todo cuando se reconoce que el principio alfabético de la relación entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito tiene en cuenta a la escritura como "la función simbólica de un complejo sistema de signos" y a la palabra escrita como "el modelo gráfico de la palabra hablada".

A lo largo de sus cuatro partes, este libro responde de algún modo a la hipótesis sobre el problema de la comprensión que nace con el sistema alfabético, se mantiene a través de toda la historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura y, finalmente, es el centro de la preocupación pedagógica en el presente. Se inicia con nuevas interpretaciones de la entidad de la lengua escrita y del acto de leer y de escribir, de la construcción social de la escritura en la historia cultural de la humanidad, analiza los métodos tradicionales, sus críticas y rectificaciones actuales; continúa con la evolución de su aprendizaje por el niño en las diversas situaciones que recorre mientras se desarrolla, y culmina con el análisis de la especificidad del sistema de educación formal y su rol en la aplicación de un modelo holístico de la alfabetización temprana. Ocupa en estas páginas un espacio muy importante el análisis de las estrategias del niño y especialmente de las estrategias educativas para la comprensión del texto, que a su vez se apoya en un modelo evaluativo holístico, continuo y formativo, tomando como ejemplo un caso concreto de su aplicación.

No puedo omitir la mención de dos antecedentes principales que tuvieron lugar al calor de dos proyectos de educación a distancia. El primero, entre 1985 y 1992, dirigido a los docentes del

primer ciclo de Educación General Básica de la Ciudad de Buenos Aires. El otro, entre 1997 y 2004, para los docentes del mismo ciclo de las provincias de Santa Cruz, Neuquén, Misiones y algunos distritos de Buenos Aires.

El primero comprendió siete módulos que fueron publicados y distribuidos gratuitamente por el Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Se llamó *sicadis* (Servicios de Innovaciones Curriculares a Distancia), con el subtítulo de "La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia". Dirigió su producción la profesora Graciela Carbone, por entonces directora general de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad. El segundo comprendió ocho módulos y se llamó *Adquisición inicial de la lectura y escritura en escuelas para la diversidad*. Organizó su realización la Fundación Perez Companc, con la coordinación general de José María Tomé, que había actuado como tutor en el *sicadis*, a partir de un convenio con los gobiernos respectivos de las provincias o distritos donde el proyecto se aplicó. Los módulos fueron distribuidos gratuitamente a los numerosos maestros —varios millares— que participaron en cursos presenciales, en sedes próximas o alejadas de su residencia.

En ambos casos, los contenidos estuvieron a mi cargo y el diseño y la producción de módulos fue realizado por Silvia Fernández de Gacio. Ellos respondían, inicialmente, a las nuevas orientaciones, socioculturales, que en la década del setenta y del ochenta propiciaban transformaciones en la pedagogía de la lengua escrita, a partir de los avances de la lingüística, la socio y psicolingüística, y de intercambios e investigaciones comparadas en los cuales, algunas veces, tuve la ocasión de intervenir. Ya novedosos para aquella época, los primeros contenidos se enriquecieron con nuevos aportes y diseños en el proyecto que se inició en la Patagonia unos años después y se beneficiaron con nuevas informaciones de prácticas escolares que pasaron por pruebas de frustraciones y de éxitos.

La presente publicación difiere de las anteriores, ante todo por su formato, ya que no necesita apelar a los medios didácticos específicamente diseñados para relacionarse, a través de las estructuras modulares autosuficientes, con alumnos alejados, como in-

terlocutores ausentes que, sin embargo, deben prepararse para las reuniones periódicas previstas.

En este caso se trata de un libro que desarrolla los mismos contenidos, enriquecidos de forma y de fondo gracias a las mismas experiencias que se realizaron en la educación a distancia. Aunque conservan la coherencia conceptual, responden a otra estructura en las cuatro partes de su distribución en un ordenamiento muchas veces aconsejado por la misma experiencia que se realizó con los módulos pero teniendo especialmente en cuenta la diferencia de los destinatarios. Y han prosperado no sólo por el refinamiento de los conceptos, sino también porque se incluyen nuevas reflexiones, datos y evidencias logradas en el tiempo transcurrido entre una y otra publicación.

Gran importancia ha tenido en esos cambios la última experiencia, iniciada en 1998 y todavía en curso en la Zona de Acción Prioritaria (ZAP) de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Me refiero al proyecto Maestro Más Maestro. Dirigido a escuelas de las zonas de población más compleja de la ciudad, con acentuados índices de pobreza y señaladas diferencias lingüísticas y culturales, con los mayores índices de repetición en primer grado, puso "énfasis en la enseñanza vinculada a la adquisición de la lectura y la escritura buscando nuevas maneras de enseñar para resolver viejos problemas". Ahora se ha extendido al primer ciclo en un número mucho mayor de escuelas de una zona más extendida.

Los contenidos que se presentan, en particular las estrategias que se describen en la cuarta parte con elementos de su autoevaluación, han sido elaborados, discutidos, puestos a prueba, rectificados, enriquecidos en los cursos, talleres, reuniones de ciclo, modelado de clases, laboratorios que se impulsan en las escuelas con la mediación de las supervisiones distritales y una participación responsable de directores, coordinadores y maestros. Creo, sinceramente, que todos ellos apuestan con mucha convicción a la igualdad de oportunidades desde el punto de partida de la escolaridad.

Berta Braslavsky, marzo de 2005

Primera parte

LA ESCRITURA Y SU COMPRENSIÓN

I. LA ESCRITURA: ORÍGENES Y SISTEMAS

Es LEGÍTIMO que todo maestro, antes de empezar la enseñanza de la lengua escrita, se pregunte qué es la escritura, es decir, cuál es el contenido, la materia de dos actos tan esenciales, como son los de leer y escribir, que sus alumnos deben llegar a dominar. Por eso, en este capítulo buscamos reflexionar sobre la escritura y sus diversos sistemas, así como reconocer las transformaciones cognitivas y educacionales que se producen en el tránsito de la cultura oral a la cultura escrita y a la cultura electrónica.

Cuando procuramos averiguar qué es la escritura, no sólo nos proponemos ampliar nuestro conocimiento sino también favorecer nuestra competencia profesional como docentes, ya que la diferencia que existe entre los distintos sistemas de escritura sugiere importantes divergencias entre la manera de aprender y de enseñar a leer y escribir.

Este interrogante preocupa también en nuestro tiempo a los especialistas más calificados, como es el caso de Giorgio Raimondo Cardona (1994: 19):

Si bien hoy nos servimos de la escritura continuamente, muchas veces al día y durante largos períodos y en algunos casos más de ella que de la lengua hablada (como puede confirmarlo cualquiera —tipógrafo, dactilógrafo y hasta autor— que se pasa la vida alineando caracteres), no podemos, sin embargo, decir que sabemos gran cosa de ella.

Según parece, cuando se trató de encontrar una definición de la escritura, los lingüistas pasaron por dificultades. Durante la primera etapa de la lingüística moderna —que surgió en el siglo XIX con el estudio de las lenguas escritas—, como estaba vinculada a otros estudios (del folclore, de la hermenéutica), no se advirtió la necesidad de dar una definición específica de la escritura. En una segunda etapa, ya en el siglo XX y con el estructuralismo, que le asignó principal importancia a las lenguas vivas frente a las

clásicas o muertas, aparece la escritura tan sólo como un sistema de signos que representan a los signos de la lengua. En la década de 1960 surge la *grafémica* y como nace en la cultura occidental, en contacto con escrituras alfabéticas, "no es más que un pedestre catálogo de las correspondencias entre los fonemas y las unidades gráficas (los grafemas)", como "un estudio tal vez útil en sus aplicaciones prácticas (en la didáctica, en la preparación de las nuevas ortografías, en el proyecto de teclado de caracteres), pero de muy poco interés lingüístico o antropológico y, en el fondo, es dificultoso o imposible aplicarlo a los sistemas no alfabéticos" (Cardona, 1994: 19).

A diferencia de los lingüistas, los antropólogos estudiaron especialmente las "escrituras de los primitivos" y describieron numerosas formas que difieren de aquella que es una representación directa de la lengua hablada. La sistematización de esas diversas formas de escritura y su análisis facilitan una aproximación a un concepto más general y comprensivo.

SISTEMAS DE ESCRITURA

Puesto que en la actualidad ya hemos interiorizado la escritura de manera tan profunda y hecho de ella una parte tan importante de nosotros mismos [...] nos parece difícil considerarla una tecnología como lo hacemos con la imprenta y la computadora. Sin embargo, la escritura (y en particular la escritura alfabética) constituye una tecnología que necesita herramientas y otro equipo: estilos, pinceles o plumas; superficies cuidadosamente preparadas, [...] tintas o pinturas [...] y mucho más. [...] Por contraste con el habla natural, oral, la escritura es completamente artificial. No hay manera de escribir "naturalmente". Sin embargo, [aunque] las tecnologías son artificiales —otra paradoja—, lo artificial es lo natural para los seres humanos. Interiorizada adecuadamente, la tecnología no degrada la vida humana, sino, por el contrario, la mejora. (Ong, 1993: 84)

Considerando provisoriamente como *escritura*, en su mayor generalidad, "el uso de un sistema de signos gráficos" (Cardona, 1994: 25), trataremos, ante todo, a los precursores para considerar después los sistemas de escritura propiamente dichos (ideográficos, o logográficos, y alfabéticos).

Los precursores

Si bien existen hipótesis sobre la aparición del lenguaje hablado hace un millón de años, se supone que alcanzó sus formas más evolucionadas en un pasado que se calcula entre cien mil y cuatrocientos mil años atrás. Siguiendo a Walter Ong, si se considera como escritura cualquier marca semiótica, es decir, cualquier marca visible o que un individuo hace y a la que le atribuye un significado —como, por ejemplo, una muesca en una vara, interpretable sólo para quien la produjo—, su antigüedad sería comparable a la del habla. Pero, dice el mismo autor, "el uso del término 'escritura' con este sentido más amplio para incluir toda marca semiótica hace trivial su significado" (Ong, 1993: 87).

Aunque se supone la existencia de signos prelingüísticos de comunicación a través de la producción de humo, sonidos a distancia, etc., se reconoce con el rótulo de *precursores* a diversos medios como nudos, cordeles de diferentes longitudes, marcas hechas en palos y tablillas que, en general, se interpretan como recordatorios, pero cuyo sentido sólo puede conjeturarse. Los más antiguos comprenden los *petrogramas* y los *petroglifos*, que respectivamente se refieren a pinturas e inscripciones en la superficie de las rocas (véase figura 1).

De acuerdo con la documentación arqueológica y las investigaciones antropológicas, los precursores de la escritura, en sus muy diversas formas y soportes —algunos de los cuales empezaron por ser considerados manifestaciones artísticas— se remontan a unos treinta mil años antes de Cristo. Pertenecen probablemente al estadio mesolítico, en el que se reconocen técnicas más avanzadas para la caza, la pesca y la recolección como medios de vida.

Son petrogramas las pinturas encontradas en las cuevas de Altamira, España, de entre 14.000 y 9.500 años a.C., y en otras cuevas y lugares de casi todo el mundo. Se han encontrado petroglifos en Nueva Zelanda, en Groenlandia y en otros países. Hasta hace poco tiempo eran estudiados en la historia del arte, pero ahora son objeto también de la historia de la escritura, ya que, más que por placer estético, parecen haber sido producidos con fines de comunicación y otros, como calendarios y rituales. En la



FIGURA 1. Petrogramas de entre 14.000 y 9.500 años a.C.

cultura aziliana del sur de Francia se encontraron marcas en guijarros de pedernal que pueden corresponder a dibujos de hombres y animales, y aparentemente tienen un significado mágico o religioso.

Otros estudios parecen demostrar que los incas entretejían en sus telas o pintaban en sus vasos los elementos de sistemas complejos de escritura que servían para registrar cronologías, calendarios, crónicas. Esto hace pensar que el uso que hacían de los quipus de cordeles implicaba otras funciones además de hacer recordar algo, es decir que también los habrían utilizado para medir tiempo y distancias.

Numerosas evidencias, en las más diversas regiones del mundo, llevan a la conclusión de que las primeras representaciones gráficas eran de tipo abstracto, aun cuando se trate de la descripción realista de un bisonte o de un cazador, ya que parecen ser la transposición ritual de ritmos mentales —como un probable uso mnemotécnico en apoyo de una recitación—, pero también una forma de comunicación simbólica gráfica del mismo tipo que el lenguaje. Algunos símbolos y formas geométricas y otras imáge-

nes se repiten en objetos como joyas, escudos, insignias, armas. Según se supone, estos símbolos, bidimensionales y tridimensionales, difíciles de descifrar, recuerdan proverbios, normas jurídicas o mensajes útiles a la sociedad.

Algunos consideran que estas producciones complejas, en soportes muy diversos como telas, cerámicas, decoraciones y otros objetos, pueden considerarse precursoras de un sistema gráfico, si se considera como tal a “todo conjunto (finito y enumerable) de signos en que a los elementos gráficos se asocian significados distintos y explicitables lingüísticamente por la comunidad” (Cardona, 1994: 27). También creen que las sociedades tradicionales combinaban diversos medios, hasta que esas producciones simbólicas perdieron interés y la comunicación se hizo lineal, que es una característica de la escritura.

El concepto de *mitograma* se ha introducido para denominar a los elementos gráficos —como bisontes, figuras humanas o inscripciones— que no presentan una línea conductora visible pero le sugieren una concatenación al observador. Se supone que son los antecedentes de los pictogramas, también prehistóricos, que tienen una disposición lineal y “representan más o menos fielmente objetos y hechos del mundo circundante en forma independiente del lenguaje” (Gelb y Whiting, 1993).^{*} Pueden evocar un objeto, una situación o un atributo. Sugieren una imagen o una idea que puede ser expresada en lenguaje hablado sin que el lector conozca la lengua del que los escribió.

En las condiciones de un ámbito limitado, conocido por todos, los *pictogramas* constituyen una forma de escritura eficaz y por eso son muy utilizados en nuestros días como indicaciones para la vida cotidiana, por ejemplo, en la señalética y en la publicidad (véase figura 2).

La escritura pictográfica se encontró en textos extensos de los primeros indígenas americanos para ceremonias de iniciación y de curaciones. Pero no evolucionó como tal, si bien fue un antecedente directo de los sistemas logográficos o ideográficos.

^{*} Las traducciones de citas de obras publicadas en inglés son de la autora.



FIGURA 2. Pictogramas utilizados en nuestros días como indicaciones para la vida cotidiana.

Los sistemas ideográficos o logográficos

Se supone que las primeras grafías de lo que algunos consideran “escrituras verdaderas” tienen su origen en un sistema para registrar transacciones económicas y su administración. Se considera que se remontan a más de tres mil quinientos años antes de Cristo, cuando los hombres descubrían la manera de lograr la fundición del bronce, hecho que revolucionó su vida económica y social: pudieron construir mejores arados, canales de riego, armas más eficaces para sus ejércitos; comenzaron a vivir en poblaciones y ciudades apartadas de sus fuentes de producción, crecieron los excedentes de productos, aumentó el comercio y se diversificó el trabajo.

En excavaciones arqueológicas realizadas en extensas zonas del Cercano Oriente se encontraron esferas huecas de arcilla que en su lado externo tenían un sello e indicaciones sobre el número y la forma de los objetos que contenían. Fueron llamadas *bullae* o *bullas*, y en ellas se guardaban tabletas de arcilla con pictogramas de las cosas que se intercambiaban, como ovejas, carneros, granos, etc. Hallazgos posteriores de contenedores más pequeños, en forma de cilindros, conos, etc., sellados, que se manejaban directamente por la inscripción externa, hacen pensar en el uso cada vez más abstracto de los símbolos.

Estas primeras pruebas de escritura —que comprendían hasta dos mil signos que reproducen de manera reconocible objetos y animales, y otros mil signos abstractos variados, como estilizaciones de los pictogramas de las tablillas— son las *escrituras cuneiformes*, inventadas por los sumerios en la baja Mesopotamia y extendidas luego a los asirios, los babilonios y los egipcios. Se llama

man así por el instrumento, la *cuña*, que se usaba para hendir la grafía sobre la arcilla (véase figura 3).

Con el tiempo, los sistemas de tablillas y las *bullae* resultaron escasos para el trueque, y tanto los logogramas como las logosílabas crecieron sostenidamente. Ese crecimiento es lo que dio lugar, según M. Cole, a las primeras escuelas:

El sistema logográfico de escritura que resultó de ese proceso no puede llegar a dominarse en un solo día. Requiere un estudio prolongado y sistemático. [...] El poder asociado a ese nuevo sistema de comunicación fue tan considerable que las sociedades comenzaron a pagar a jóvenes, que en otro caso podrían haber sido destinados directamente al comercio o la agricultura, con el propósito de hacer de ellos “escribas”. [...] Los sitios en los cuales se reunía a los jóvenes con ese fin fueron las primeras escuelas. (Cole, 1994: 109-134)

Los jeroglíficos fueron las primeras estilizaciones, aunque los objetos particulares que representaban eran todavía reconocibles; cuando dejaron de serlo, los usuarios, tanto escritores como lectores, comenzaron a transferir el significado del signo hacia las palabras (véase figura 4). De este modo, la escritura se fonetizó,



FIGURA 3. El uso de la cuña en las escrituras cuneiformes.

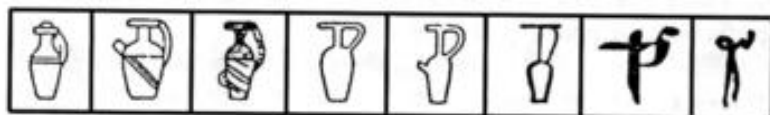


FIGURA 4. El jeroglífico como estilización del objeto original.

pero tomando como unidad la palabra y su significado. Por eso, cada elemento del sistema fue llamado *ideograma*, cuando se hace referencia al significado, o *logograma*, cuando se hace referencia a la palabra ("logo", en griego).

Cuando los signos perdieron toda semejanza con el objeto que les dio origen, comenzaron a expresar también otras palabras homónimas, es decir, con igual o muy parecida pronunciación. Esto genera una ambigüedad que obliga al lector a deducir el significado de la palabra por el contexto. Algunos sistemas logográficos incluyen centenares de logosílabas como complementos gramaticales o fonéticos —como, en la escritura de nuestro tiempo, ciertos signos que se utilizan para transformar los números cardinales en ordinales o la modificación de las inflexiones en los verbos y del género en los sustantivos mientras se conserva la raíz—.

Partiendo de la civilización sumeria, los investigadores han reconocido por lo menos siete antiguas civilizaciones donde tuvo lugar la transferencia de los sistemas pictóricos a los logográficos, entre 3.100 y 1.500 años a.C. De ellos, la escritura china es el único que subsiste.

Los sistemas alfabéticos

En oposición a los sistemas anteriores, que ponen el acento en la semántica, en los sistemas alfabéticos "los signos gráficos se refieren al carácter específicamente fonético de la lengua, prescindiendo de toda indicación de significado" (Cardona, 1994: 43).

Los sistemas alfabéticos se denominan también *consonánticos*, por la correspondencia entre los elementos gráficos de la escritura y los componentes fónicos del habla. Esa correspondencia se

da en dos modalidades: del grafema con la sílaba (*silábicos*) y del grafema con el fonema (*alfabéticos*).

Silábicos

A pesar de la oscuridad de su origen, se supone que aproximadamente mil años antes de Cristo algunos pueblos semíticos desarrollaron silabarios a partir de los jeroglíficos egipcios. En dichos silabarios cada signo valía por una sílaba y representaba solamente las consonantes. No existían símbolos para las vocales. Así, por ejemplo, *qtl* significaba "matar", *ktb*, "escribir". Cada grafema representaba una sílaba completa, con sonido variable según la vocal que se agregara a la consonante —*b* representaría <ba, be, bi, bo, bu>—. Para evitar las ambigüedades, posteriormente se agregaron al final de la palabra algunos elementos (letras, puntos, guiones) que permitían diferenciar el sonido de la vocal. Estos agregados fueron llamados "madres de la lectura".

Se puede advertir que "el sistema semítico tiende, pues, a la versión fonética de la palabra sin ninguna indicación semántica" (Cardona, 1994: 44).

Alfabéticos

El sistema griego completa este proceso histórico dando el último paso para separar las vocales de las consonantes y escribirlas como unidades autónomas. Como resultado de esta separación aparece por primera vez el alfabeto, que toma su nombre de las dos primeras letras (o grafemas) del sistema de signos que representa a todos los sonidos (o fonemas) de la lengua hablada.

Sin ninguna duda, la civilización griega fue la inventora del alfabeto —en un proceso que culmina alrededor del 700 a.C.— y todos los alfabetos subsiguientes, antiguos o modernos, derivan del griego. El sistema alfabético, por la economía de sus signos, fue uno de los factores que más influyó en la expansión mundial de la cultura escrita y, junto con ella, en la evolución del ser humano y de su historia.

Se considera que en nuestro tiempo existen pocos sistemas puramente logográficos o silábicos o alfabéticos. La mayoría usa lo-

gogramas para los números (7, 700, etc.) y signos (\$, %, etc.). En los sistemas alfabéticos se incluyen abreviaturas o siglas que son reconocidas en todo el mundo independientemente del idioma en que se originaron y de las que, a pesar de usarlas habitualmente, suele desconocerse el significado, por ejemplo: "ovni", por 'objeto volador no identificado', y otras como UN, UNESCO, USA, NATO.

Los sistemas alfabéticos, además, difieren entre sí en cuanto a la correspondencia entre los grafemas y los fonemas, correspondencia que define distintos grados de transparencia de cada idioma (como ocurre, por ejemplo, entre el español, el inglés, el francés).

A partir del análisis realizado, encontramos que la primera definición de los sistemas de escritura (*writing systems*) de la Asociación Internacional de Lectura responde solamente a los sistemas alfabéticos: "Los sistemas de escritura comprenden un conjunto estandarizado de símbolos gráficos usados para representar los sonidos, las sílabas, los morfemas o las palabras de un determinado lenguaje" (*The Literacy Dictionary*, 1995).

Es más objetivo, por su generalización, el concepto formulado por Cardona cuando considera que se entiende por sistema de escritura "todo conjunto (finito y numerable) de signos en que los elementos gráficos se asocian a significados distintos y lingüísticamente explicitables por la comunidad" (Cardona, 1994: 42).

¿Comprensión versus fonetización?

Se advierte una diferencia fundamental entre los sistemas logográficos y los alfabéticos, que respectivamente privilegian la comprensión y la fonetización. Algunos autores consideran que, por responder mejor a nuestra capacidad perceptiva, la escritura logográfica tiene ventaja sobre la alfabética.

El hecho de que una escritura responda sonido por sonido a la lengua hablada no es de gran ayuda. Nosotros no leemos sonido por sonido nuestra escritura alfabética, sino que leemos por bloques que reconocemos globalmente, "gestálticamente". (Cardona, 1994: 42)

Otros reconocen sus desventajas. Tomando el caso de la escritura china, típicamente logográfica, Walter Ong llama la atención sobre la existencia de más de cuarenta mil caracteres, cantidad que ningún chino ni sinólogo llega a conocer. Aun así, las tentativas por transformar esa escritura en alfabética han fracasado, y es notable que a pesar de la gran diversidad de dialectos que existen en ese extenso país, habitantes de distintas regiones puedan leer las escrituras aun sin poder comunicarse mediante la lengua hablada. Otros pueblos que llegaron al sistema alfabético, como los egipcios, nunca lo adoptaron de manera general.

Sin embargo, ningún sistema, ni el logográfico ni el silábico ni el alfabético, ni su combinación, puede captar todos los matices de la prosodia como el tono, las pausas, la admiración, la interrogación, la sorpresa, las vacilaciones, la alegría, el horror, la angustia. Estos problemas se manifiestan de un modo particular en la comprensión —en las escrituras alfabéticas—, precisamente porque, a diferencia de los otros sistemas de escritura, cada signo representa un fonema y por eso los signos gráficos se refieren al carácter específicamente fonético de la lengua, prescindiendo de toda indicación de significación. A través del tiempo se han ido desarrollando convenciones auxiliares, como los signos de puntuación. Ya que no son suficientes, para escrutar el significado más profundo del texto escrito se requiere la penetración del lector. Lograr que los alumnos lleguen a esa penetración es el principal problema de la pedagogía de la lengua escrita.

EL SIGNO GRÁFICO Y EL HOMO SAPIENS

Las lenguas tienen la condición de no estar (para emplear una expresión evangélica) hechas por "mano humana" [...]; esto no ocurre con las escrituras. Las escrituras son sistemas de comunicación con un acta de nacimiento: en ocasiones las vemos nacer, conocemos sus primeras fases, sus orígenes verdaderos o presuntos; en otras ocasiones las vemos proceder de otra parte, de otras sociedades como un invento cultural cualquiera. [...] Pero [...] en el momento en que observamos la escritura, la encontramos ya adulta, implantada, estratificada, ideologizada, en suma, poseedora de una estructura de relaciones subyacentes que regulan su uso en la comunidad. (Cardona, 1994: 10-11)

Varias ciencias vinculadas a la biología, la arqueología y la antropología, que tratan sobre los grandes períodos de la evolución filogenética, reconocen que el uso de signos gráficos aparece como exclusivo del *homo sapiens*.

El *homo sapiens* culmina la prehistoria del género humano a través de una evolución que se inicia con el *homo erectus* y el *homo habilis*. En esos estadios, que lo precedieron, construía herramientas y utensilios para actuar en el medio externo, para defenderse en la naturaleza frente a los grandes animales y a los accidentes naturales. En ese proceso de construcción se modificaba a sí mismo y a sus condiciones de vida, implementando operaciones concretas que lo fueron diferenciando como especie, al tiempo que se asociaba y cooperaba en el trabajo desarrollando el habla en su comunicación. Con la producción de signos gráficos, algunos investigadores consideran que el *homo sapiens* se diferencia esencialmente y amplía sus capacidades cognoscitivas gracias a la intervención de dichos signos en los procesos mentales que lo caracterizan como ser humano: los procesos psicológicos superiores.

*Los cambios cognitivos en el tránsito
de la cultura oral a la cultura escrita*

Marshall McLuhan y Walter Ong, autores que se ocuparon del tránsito de la cultura oral a la cultura gráfica y a la cultura electrónica, trataron también de describir los cambios que, según ellos, se produjeron en las estructuras cognitivas, sociales y educativas a raíz de esos pasos.

Las tres eras de McLuhan

El célebre sociólogo canadiense Marshall McLuhan, que publicó sus obras en la década de 1960 (*La galaxia Gutenberg, Comprender los medios de comunicación*, entre otras), concibió tres eras en la evolución de la cultura: del lenguaje oral o sensorial, de la escritura, de los medios electrónicos.

La primera era, del *lenguaje oral o sensorial*, se reconoce por el predominio de la audición, resonancia emocional de la comunicación y la unidad tribal.

La segunda era, de la *escritura*, a su vez, tiene dos momentos: cuando se inicia, con la invención del alfabeto, y el período que sigue a la invención de la imprenta. En el primer momento, la escritura se hace visual, secuencial, uniforme. Pero ésta, que al comienzo fue manuscrita, sufre cambios drásticos con la técnica de la escritura impresa: predomina la actividad visual, se rompe el equilibrio sensorial, se genera distancia entre la producción y la recepción de la información, que pasa a manejarse individualmente, se escinde la emoción de la razón, predomina el pensamiento lógico. Las consecuencias sociales serían la destribalización, la educación por el libro, la Revolución Francesa, la sociedad moderna, la lógica cartesiana.

En la era *electrónica* se produce una nueva integración sensorial de la audición y la visión, que predominan sobre el pensamiento lógico.

Esta evolución cultural en tres eras tiene su correlato social en la tribu y la aldea, que se corresponden con la era de la oralidad; en la destribalización, que corresponde a la era de la escritura; y, finalmente, en la tribalización a escala mundial restablecida en la aldea global, con aprendizajes individuales a partir de imágenes, sin sometimiento a la lógica. Como consecuencia, McLuhan postula la teoría del "profeta de lo audiovisual", que preveía la "muerte del libro" y al estudiante como un buscador, un cazador, un explorador en el inmenso universo de los medios, interpretando la imagen sin necesidad de leer la escritura alfabética. En las décadas que sucedieron a la formulación de esta teoría se suscitaron discusiones apasionadas acerca "del poder de la lectura" (Jolibert y Gloton, 1975) en una verdadera "batalla del libro" (Spire y Viala, 1976). Sin embargo, se reconocen sus hallazgos sobre el predominio de la vía sensorial en las culturas ágrafas (sin escritura), inversamente a lo que ocurre en la fragmentación tipográfica, estrechamente vinculada al sentido de la vista. Al respecto, dicen Spire y Viala (1976: 31):

No se duda de que los medios actúan entre sí y todos en conjunto contribuyendo a cambiar las condiciones y las formas de la percepción. Pero esos cambios son mucho más complejos de lo que McLuhan imagina. Hacen intervenir no sólo los medios sino también el mensaje mismo y las condiciones sociales de la emisión y de su recepción.

La intervención de la vista en la lectura y la escritura ha sido considerada como una verdadera revolución en la esfera del lenguaje, que en la oralidad sólo hace participar a la audición y la vocalización verbal (junto, y esencialmente, a las actividades psicológicas superiores) y a la motricidad manual. Pero esa intervención no sólo ocurre ante el sistema alfabético —que preocupa a McLuhan—, sino ante todas las escrituras simbólicas, desde las precursoras hasta las logográficas.

La evolución de las culturas según Walter Ong

Walter Ong discierne tres edades: la primera oralidad u oralidad primaria, la tecnología de la escritura y de la imprenta, y la tecnología electrónica o de la segunda oralidad. Define la primera como "la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la cultura escrita o de la imprenta" (Ong, 1993: 20). Para él, la escritura no es un apéndice del habla sino "la más trascendente de todas las invenciones tecnológicas humanas [...] que transforma el habla y también el pensamiento" (Ong, 1993: 87).

Con *tecnología electrónica* se refiere a todos los aparatos producidos por la moderna tecnología, que, sin embargo, dependen de la escritura, y de los que sólo se ocupa incidentalmente. La *nueva o segunda oralidad* es la que se produce mediante el teléfono, la radio, las grabadoras, la televisión y otros artefactos.

Ong analiza los nuevos descubrimientos sobre las culturas orales primarias, en comparación con las culturas profundamente afectadas por la escritura, y se interesa, en particular, por las consecuencias que ésta tiene sobre el desarrollo del pensamiento: "Hoy en día, la cultura oral primaria casi no existe en sentido estricto. [...] No obstante, en grados variables, muchas culturas y subculturas, aun en un ambiente altamente tecnológico, conservan gran parte del molde mental de la oralidad primaria" (Ong, 1993: 20).

A quienes se hallan inmersos en la edad de la escritura y de la imprenta —y más ahora, en la cultura de los medios audiovisuales—, se les hace prácticamente imposible imaginar el mundo de la primera edad, puramente oral. Y no sólo en las ciudades con poblaciones casi totalmente letradas, sino incluso en las poblaciones aisladas, iletradas, ya que los medios electrónicos llegan a las

poblaciones analfabetas o semianalfabetas para superponer la segunda oralidad a la primera, sin que hayan conocido ni utilizado la lectura y la escritura.

Los métodos de investigación empleados para determinar las características del lenguaje y del pensamiento en la época de la primera oralidad fueron:

1. Análisis literario de los primeros textos que aún conservan los contenidos y las formas del lenguaje oral incontaminado de escritura.
2. Comparación de aquéllos con el lenguaje hablado en las actuales comunidades con predominio de lenguaje oral.
3. Investigaciones comparadas entre el pensamiento de poblaciones analfabetas, semianalfabetas y alfabetizadas.

Con respecto a la primera metodología, existen antecedentes explícitos en el Antiguo Testamento, que advierte sobre el origen de sus escrituras en el lenguaje oral, cuando dice que el Eclesiastés enseña el conocimiento del pueblo escrutando y ordenando sus proverbios. Comparaciones incidentales entre el Antiguo y el Nuevo Testamento, y especialmente las investigaciones sobre la *Iliada* y la *Odisea* —las obras homéricas escritas en el alfabeto griego alrededor de los años 700-650 a.C.— han permitido descubrir algunas características del lenguaje propias de la primera oralidad.

Si bien no se trataba del idioma coloquial, se comprobó que en la oralidad, para conservar el conocimiento, había que apelar a los siguientes recursos:

- repetir el texto constantemente;
- usar, de modo regular y bajo formas métricas, grupos de palabras que expresaran una idea esencial;
- fijar las ideas en fórmulas breves con patrones constantes, agrupadas por temas definidos.

Cuando en Grecia culmina la creación del alfabeto, se genera una escritura que deja de apelar a las fórmulas mnemónicas para administrar el conocimiento. La escritura reemplazó esas fórmulas y liberó al pensamiento para actividades más creativas. La diosa Mnemosine, antes privilegiada en el santuario griego, se desacra-

lizó: la escritura pasó a ser la memoria de los conocimientos adquiridos y con ella comenzó la Historia.

En cuanto al segundo método, Ong se refiere al trabajo de los antropólogos más importantes, como Lévi-Strauss y sus antecesores —por ejemplo, Levy Bruhl—, referidos al “pensamiento salvaje” o la “mentalidad primitiva”, que algunos han sugerido reemplazar por expresiones no peyorativas como pueblos “sin escritura”. Ong propone sustituir esa valoración negativa por el término “oral”, “menos denigrante y más positivo” (Ong, 1993: 169). Con eso se enaltece la cultura de la oralidad con todas sus producciones, tomando la *Odisea* como ejemplo. Pero al mismo tiempo, todas las culturas orales “quieren lograr lo más pronto posible la escritura”. Asimismo, dice Ong, “la oralidad nunca puede eliminarse [...]”. Tanto la oralidad como el surgimiento de la escritura son necesarios para la evolución de la conciencia (Ong, 1993: 168-170).

La tercera línea de investigación, que se apoya en la comparación entre analfabetos y alfabetizados, confirmaría esa hipótesis. Ong recurre a las conocidas investigaciones de Alexander Luria y equipo, realizadas en el Tíbet con personas representativas de su cultura en diferentes grados de alfabetización. Ellos pudieron comprobar que era suficiente un moderado nivel de alfabetización para producir una importante diferencia en el pensamiento:

- Los analfabetos identificaban algunas figuras geométricas por el nombre de objetos: un círculo era la luna; un plato, un reloj; un cuadrado era una ventana, una mesa, una casa.
- Los moderadamente letrados, por el contrario, identificaban las figuras por categorías geométricas con respuestas escolares y no de la vida real.
- Los iletrados no podían expresar en términos de la categoría “herramientas” a un grupo de instrumentos como martillo, serrucho, tenaza. Lo expresaban en términos de situaciones prácticas.

Luria llamó a esa manera de pensar *pensamiento situacional*. Esta forma de pensamiento reaparece ante el razonamiento silogístico. Por ejemplo, cuando se les dijo: “En el polo Norte todos los osos son blancos. Iván encontró un oso. ¿De qué color era el oso

que encontró Iván?”. La respuesta fue: “Yo no sé, nunca estuve en el polo Norte. Pregúnteselo a Iván”.

Ong está de acuerdo en que los analfabetos tienen inteligencia práctica o situacional, pero que no movilizan las categorías abstractas ni el razonamiento lógico que se manejan en los usos escolares, que son ajenos al mundo de esas personas.

Si bien se comprueba que en las culturas orales predomina el pensamiento directamente vinculado a la situación, a las cosas y los hechos inmediatos, también es verdad que hasta cierto punto es analítico y sabe reconocer los elementos en el todo. Pero, sin la lectura y la escritura es imposible el examen que ordena las secuencias, las relaciona, las explica y las sintetiza en una abstracción. Los seres humanos, en las culturas orales aprenden y actúan con sabiduría; lo hacen en la experiencia directa con otros y con las cosas, por repetición de lo que oyen, mediante el dominio de proverbios, la práctica de ritos. Así, por ejemplo, se reconoce que los seres humanos reflexionaron sobre el habla misma, sobre “el arte de hablar” que practicaban en la oratoria, mucho tiempo antes del uso de la escritura. Pero después de la recitación oral no quedaba nada para el análisis. Sólo pudieron ser sometidos a estudio los textos de los discursos cuando fueron puestos por escrito. En palabras de Ong (1993: 23-24):

Sin la escritura, la conciencia humana no puede alcanzar su potencial más pleno. [...] La oralidad debe y está destinada a producir escritura, [que] es absolutamente menester para el desarrollo no sólo de la ciencia, sino también de la historia, la filosofía, la interpretación de la literatura y de todo arte, [...] para esclarecer la lengua misma.

La “posttipografía” y la escritura

Las investigaciones sobre los cambios producidos por la escritura y en especial por la escritura impresa han sugerido también algunas reflexiones sobre la “posttipografía”, nombre con que Ong se refiere a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El lenguaje es “abrumadoramente oral” y, desde que se conoce, existe básicamente como hablado y oído, en el mundo del so-

nido. En su uso es predominante la audición pero con la escritura y la lectura, por primera vez la vista se introduce en la esfera del lenguaje.

El predominio de la vista se mantiene para la lectura en la pantalla de la computadora, y también para las imágenes en la TV. aunque en este caso asociada a la audición. No juega el mismo papel en la grabadora, el teléfono o en la radio, que son instrumentos de una nueva oralidad que refuerza y se superpone a la primera aunque ya no es tan espontánea ni totalmente informal.

La escritura, que ordena linealmente las secuencias habladas, traslada el lenguaje humano del ámbito del sonido al del espacio de dos dimensiones y carga de significaciones a la superficie que ocupa. La imprenta aumenta poderosamente la importancia de esa transformación eliminando las complejidades y los caprichos de los copistas al distribuir los espacios para la escritura y los espacios en blanco para los silencios, definiendo el número de páginas en el libro, de palabras en la página y, sobre todo, en el formato de los textos, según sus contenidos. Ong demuestra cómo el "espacio tipográfico", que va más allá del espacio de dos dimensiones, no sólo "influye en la imaginación científica y filosófica sino también en la literaria" (Ong, 1993: 127). Y, sobre todo, interviene en la relación entre el autor, el lector y su contexto, como se verá cuando analicemos el concepto de comprensión de la lengua escrita.

El procesamiento, la secuencia lineal y la distribución de la palabra en el espacio, iniciado con la escritura y significativamente ampliado con la imprenta, se incrementó de manera extraordinaria con el sometimiento que la computadora hace de la palabra en el hipertexto. La escritura fue comparada con la alfombra mágica para transmitir la información. ¿Con qué puede compararse la información por satélite? ¿Y por fax? ¿Y por internet?

La secuencia analítica impulsada por la escritura es perfeccionada por la computadora "hasta volverla virtualmente instantánea", dice Ong. Efectivamente, la computadora Deep Blue que le ganó en 1997 a Kasparov, campeón mundial invicto de ajedrez, pudo analizar 200 millones de jugadas en un segundo. Nadie acepta que eso se deba a que la máquina sea más inteligente que su contrincante humano, a pesar de que todavía está abierta la polémica acerca de la posibilidad de lograr que la computadora

piense. En el caso de dicho campeonato la computadora fue programada por un fuerte equipo de los más selectos expertos en ajedrez.

Tendremos ocasión de reflexionar sobre las diferencias esenciales entre la comunicación humana a través de la lengua oral y escrita y la comunicación por los medios electrónicos. Entre tanto, podemos aceptar, con Ong, que la escritura, la imprenta y la computadora son, todas ellas, formas de "tecnologizar" la palabra. Y, si bien en la evolución de la cultura de los medios de comunicación cada etapa potenció a la anterior —la escritura a la lengua hablada, la computación a la escritura—, nunca se puede prescindir del habla original, inseparable de nuestra conciencia. Pero también se dijo antes que "lo artificial es lo natural para los seres humanos" y que, interiorizado adecuadamente, no degrada la vida humana sino, por el contrario, la dignifica.

II. LA ALFABETIZACIÓN Y SUS ALCANCES

DESPUÉS DEL LARGO PROCESO que culminó con la creación del alfabeto griego y los que a su semejanza se crearon en otras lenguas, la expansión de la escritura recorrió un largo, sinuoso, cambiante e inacabado camino. Pero para comprender cómo evolucionó la alfabetización conviene aclarar lo que se entiende por este término, que por primera vez se formuló a fines del siglo XIX y que en el presente suele ser ambigüamente usado en metáforas tales como "alfabetización científica o tecnológica", "alfabetización musical", "alfabetización ecológica" y otras. Trataremos de recuperarlo en su relación con la escritura, los actos de leer y escribir, y la comprensión de la lengua escrita.

Al referirnos al concepto original de *alfabetización* tropezamos con la primera dificultad que los mismos expertos encontraban para su definición, que tampoco se aparecía en los diccionarios, ni siquiera en los especializados en educación. Tal vez por eso conviene aceptar la idea empíricamente formada sobre la alfabetización según la experiencia del siglo XX, que se expresaría en términos de "una práctica elemental de la lectura y la escritura adquirida por las grandes mayorías" (Braslavsky, 2004: 60). Es la experiencia que se obtuvo a través de la promoción de las campañas de alfabetización realizadas en algunos países, en ocasión de revoluciones o grandes cambios sociales, o también a través de la acción de la UNESCO o la Organización de los Estados Americanos. Y, sobre todo, es la experiencia de las jóvenes naciones de Latinoamérica, entre ellas Argentina, desde finales del siglo XIX.

CÓMO EVOLUCIONÓ LA ALFABETIZACIÓN

Si se adopta el concepto de alfabetización asociado a la expansión social de la lengua escrita, se pueden señalar algunos momentos significativos de su evolución.

Algunos historiadores sugieren que, aunque todavía era dominante la oralidad, Grecia fue la primera sociedad letrada del mundo como consecuencia del perfeccionamiento del alfabeto, el desarrollo de la democracia y de la educación (Radwin, 1993).

En Roma, al igual que en Grecia, se promovía la alfabetización para acrecentar el poder en el cumplimiento de funciones administrativas y políticas, como fue el caso de los censos, ya que las notaciones escritas en los archivos locales facilitaron la descentralización.

Sin embargo, con la caída del imperio, la alfabetización fue erradicada en tal medida que en el año 1000 sólo el uno o el dos por ciento de la población europea sabía leer y escribir.

Entre tanto, fuera de Europa se originó una fuerte tradición del libro en el Islam, mientras que en China y en India seguía vigente la cultura escrita. En la Europa medieval sometida al oscurantismo, los monasterios y las abadías de la Iglesia católica protegieron la escritura, pero de manera restringida. Poco se escribía o leía que fuera original y, además, los estilos ornamentales de los copistas solían dificultar la lectura de los textos que, por otra parte, estaban escritos en latín, muy alejado de la lengua vulgar. Hacia el año 1000 la alfabetización inicia lentamente su emergencia.

El establecimiento de las universidades, la invención de la imprenta, el uso de la escritura para transmitir la sucesión de ideas revolucionarias en el Renacimiento dieron lugar al desarrollo de habilidades para una alfabetización analítica, creativa e inferencial que permitía comprender y evaluar ideas nuevas y ponerlas en práctica aunque sólo un grupo de elites podía adquirir esas habilidades.

A principios del siglo XVI, con la Reforma luterana, la alfabetización comienza a difundirse en Europa, ya que en los países protestantes se estimula la lectura de la Biblia en lengua vernácula. Hacia el 1700 se considera que el treinta o el cuarenta por ciento de la población europea sabía leer, aunque la alfabetización apenas servía para propósitos mnemónicos; la lectura era un laborioso proceso de identificación de palabras o de letras.

La Revolución Industrial con sus formas de producción y los avances de la democratización ampliaron la necesidad de leer y escribir, con gran énfasis en el siglo XIX. La enseñanza de la lectu-

ra y la escritura se extendió sobre todo en el último tercio de ese siglo, cuando se crearon los sistemas formales de educación por efecto de las leyes de educación pública. A partir de entonces se sucedieron modelos en busca de la comprensión, dentro de los límites de la época, como lo veremos más adelante.

Así, miles de años después de la invención de la escritura y veinticinco siglos después de iniciada la alfabetización en Grecia, recién a fines del siglo XIX y comienzos del XX, se produce un significativo crecimiento popular de la alfabetización. Algunos autores se refieren a ese hecho como "un acontecimiento sin igual: el irresistible ingreso a la lectura de toda la sociedad" (Chartier y Hébrard, 1994: 17).

En la actualidad, si bien los datos muestran un decrecimiento muy importante del analfabetismo —en los países desarrollados se considera virtualmente eliminado—, en términos absolutos éste llega en nuestros días a valores dramáticos con especial acento en ciertos países de Asia y especialmente de África y, aunque en menor grado, también en América Latina. A fines de la década del noventa, la UNESCO denunciaba que existían en el mundo cerca de mil millones de adultos que no sabían leer ni escribir y que "cien millones de niños en edad escolar no tienen sitio donde aprender y amenazan con engrosar las filas de los adultos analfabetos del siglo XXI".

En el año 2000 se elaboraron los lineamientos del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización que se desarrollará entre los años 2003 y 2012. El Decenio se basa en una "visión renovada de la alfabetización" que comprende a *todos*, gobiernos, comunidades, organismos internacionales, y es para *todos*: trasciende las edades e implica asegurar niveles efectivos y sustentables (Naciones Unidas, 2000: 9).

NIVEL MÍNIMO, FUNCIONAL Y AVANZADO

Además de las diferentes tasas de analfabetismo entre continentes y entre países según el grado de su desarrollo, existen otras diferencias que no se advierten en las cifras estadísticas globales y que tienen que ver con los alcances de la alfabetización. Son las que se refieren a los niveles de alfabetización dentro de cada país,

donde generalmente el mapa del analfabetismo coincide con el mapa de la pobreza y con las diferencias y las discriminaciones culturales.

Ligada al poder desde su invención, el dominio de la escritura se transformó en un signo de distinción social y cultural. Una gran distancia se estableció entre los que manejan la lengua escrita y los analfabetos, que la ignoran. Entre unos y otros están los que saben leer y escribir con menos perfección y los que apenas descifran sin comprender el simbolismo de la escritura. Los investigadores admiten que en todos los países, incluidos los desarrollados, los programas de educación destinados a la población en general, es decir, a las mayorías, sólo se han propuesto cumplir con lo que se denomina la *alfabetización funcional*.

La alfabetización funcional es un concepto que se originó en Estados Unidos durante la Primera Guerra Mundial, cuando se comprobó que gran número de reclutas sabía leer pero en un nivel que no les permitía actuar como soldados efectivos.

En la década del cincuenta, William Gray (1957) intentó una primera clasificación de los niveles de alfabetización, diferenciando entre las normas mínimas de instrucción y la alfabetización funcional. Las normas mínimas comprendían técnicas rudimentarias para leer un pasaje fácil y firmar con el propio nombre. La alfabetización funcional alcanzaba a quien fuera capaz de leer y escribir un párrafo en su lengua vernácula, escribir una carta con todos los requisitos formales y cumplir con sus deberes como ciudadano. Para lograrla se necesitarían tres años de educación formal. En 1978, la UNESCO perfeccionó el concepto incluyendo dos condiciones: la habilidad en lectura y escritura y un dominio de las mismas que le permita al individuo cumplir con las exigencias de la vida social.

Casi cinco décadas más tarde se han producido cambios trascendentes en cuanto a las expectativas en la alfabetización y para definir los niveles según criterios que suscitan nuevas reflexiones, a saber: la gran complejidad ocupacional en la sociedad posindustrial, la acumulación de información, que dificulta su procesamiento, y la consiguiente renovación de información.

El *nivel funcional*, ahora, es el que permite leer textos simples, tales como artículos fáciles de revistas y periódicos barriales. El nivel de *lectura avanzada* se refiere a la capacidad de leer textos

escritos de manera abstracta, con pensamiento crítico y manejo de recursos para resolver problemas procesando información compleja.

La lectura avanzada se vincula con nuevos conceptos sobre la comprensión que superan la meta de la comprensión pasiva ya perseguida por los pedagogos más esclarecidos de fines del siglo XIX. Se trata del concepto muy evolucionado de la *comprensión activa*, en la que intervienen el autor, el lector, el texto y el contexto. Para alcanzar el nivel de lectura avanzada se requerirían once o doce años de escolarización.

Recientes investigaciones realizadas en todo el mundo, incluida Argentina, demuestran grandes falencias en la comprensión de la lectura en todos los niveles del sistema formal de educación. Por tratarse de un problema pedagógico prioritario, lo consideramos como un eje central y privilegiado en el recorrido de este libro.

III. EL LENGUAJE ESCRITO Y LOS ACTOS DE LEER Y ESCRIBIR

¿PARA QUÉ nos hemos remontado tan lejos en la historia y en la prehistoria de la escritura? ¿Solamente para asombrarnos ante los petrogramas, los jeroglíficos, los primeros alfabetos? ¿Para qué nos hemos ocupado de la alfabetización y su historia? ¿Acaso solamente para sorprendernos por la lentitud y los bajos niveles con que esta maravillosa invención humana se extendió a las grandes mayorías?

Nuestra preocupación está fundada en que la escritura, tal como por lo general se la concibió hasta el presente, dio lugar a muchas confusiones en la pedagogía. Respecto a esto, decía Lev S. Vigotsky en el año 1931 (tomo III de *Obras escogidas*: 196-197, 200-203): "El problema del lenguaje escrito está muy poco estudiado como tal, es decir, como un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño". Y eso se debía, según él, a que en las escuelas se promovía hasta tal punto el mecanismo de la lectura y de la escritura que "el lenguaje escrito como tal quedaba relegado". Se refería expresamente a los mecanismos de la lectura como lectura sin significado, y a los de la escritura en tanto "considerada por la psicología como un hábito motor complejo, como el problema del desarrollo muscular de las manos, como un problema de renglones rayados o pautados". Vigotsky insistía en "la importancia que tiene el dominio del lenguaje escrito como tal, y no solamente en su manifestación externa", reiterando que "la capacidad puramente mecánica de leer más bien frena que impulsa el desarrollo cultural del niño".

En Argentina, ya en el año 1901, Pablo Pizzurno (1865-1940) diferenciaba claramente las "dificultades materiales del descifrado y la pronunciación" (Pizzurno, 1901) del significado intelectual y emocional de los contenidos, y alentaba a los maestros a enseñar

la lectura comprensiva desde primer grado (Braslavsky, 2002). Sin embargo, en la práctica de la enseñanza, a través de los cambios de planes, programas y diseños curriculares, se mantuvo la sucesión aprestamiento, decodificación (o descifrado) y comprensión, muy difícil de desarraigar, a pesar de que las transformaciones educativas indican cambiarlas y aun cuando se ponen en práctica algunas innovaciones. La comprensión queda no sólo postergada sino también relegada.

Es probable que en ese parcelamiento hayan intervenido algunos prejuicios pedagógicos. Pero también es cierto que un buen conocimiento sobre "la escritura como tal" contribuiría a solucionar el problema.

LA COMPLEJIDAD DEL LENGUAJE ESCRITO

Ya hemos visto que no es fácil encerrar en una definición el concepto de lo que debe entenderse por *escritura*.

Presentamos, para analizarlas, algunas definiciones que se refieren a la "escritura" o "lenguaje escrito" y otras, a la acción de escribir o de leer y escribir (excepto la última, las siguientes definiciones están tomadas de *The Literacy Dictionary*, 1995):

- "El uso de un sistema de escritura u ortografía por la gente en función de su vida diaria y de la transmisión de su cultura a otras generaciones".
- "El proceso o resultado del registro gráfico a mano o por otros medios, por letras, logogramas u otros símbolos".
- "Un conjunto significativo de ideas así expresadas".
- "La escritura constituye un sistema de intercomunicaciones humanas por medio de signos convencionales visibles" (Barbosa, 1990: 37).

Según Vigotsky, "el dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos extremadamente complejos" (Vigotsky, tomo III de *Obras escogidas*: 184). Pero, ¿en qué consiste la complejidad?, ¿en aprender los grafemas y su correspondencia con los fonemas?, ¿en armar palabras a partir de las letras o de las sílabas?, ¿en averiguar el significado del texto?

Ya hemos advertido algunas características de la lengua escrita al analizar el tránsito de la cultura oral a la cultura escrita y a la electrónica, entre ellas su condición de invento cultural según Cardona, y de tecnología de la palabra, la "más trascendental de todas las tecnologías humanas —según Ong (1993)—, porque transforma el habla y también el pensamiento".

El primer camino para caracterizar la escritura es compararla, en los adultos, con la lengua oral como habla original.

COMPARACIÓN ENTRE LA LENGUA ORAL Y LA ESCRITA

Algunos estudiosos han considerado que la escritura es un proceso paralelo al del habla, ya que tanto hablar y escuchar, por una parte, como escribir y leer por otra, son hechos lingüísticos. Se trataría de procesos paralelos, pasivos, que transmitirían mensajes lingüísticos diferenciados tan sólo porque el lenguaje oral es conducido por las ondas acústicas del canal oral que produce la imagen fónica, mientras el lenguaje escrito se transmite por el canal visual que produce la imagen gráfica. Este análisis, que se mantiene en un nivel perceptivo, ha restringido la interpretación de uno y otro proceso, y ha influido negativamente en la interpretación del problema de la comprensión, especialmente de la lengua escrita.

Por el contrario, en el primer capítulo vimos lo que Cardona decía sobre la independencia de la lengua escrita. Por su parte, Vigotsky, ya en los años treinta consideraba después de largas investigaciones que "el lenguaje escrito es el reverso del lenguaje oral" (Vigotsky, tomo II de *Obras escogidas*).

Algunas características del lenguaje escrito son:

- Carece de la espontaneidad e inmediatez del lenguaje oral. Requiere intencionalidad, actividad voluntaria y consciente.
- No dispone de los recursos del lenguaje oral, tales como la entonación, los ademanes, los gestos. Para reemplazarlos, son insuficientes los signos de puntuación y es necesario recurrir a mayor número de palabras y sus combinaciones.
- No tolera las formas y estructuras incompletas del lenguaje hablado. Requiere una sintaxis más rigurosa y completa.

- El interlocutor está ausente, tanto para el que escribe como para el que lee. La situación no es compartida entre el emisor (que escribe) y el receptor (que lee) como ocurre entre el hablante y el oyente. No existe la comunidad de comprensión, que debe ser recreada.
- El tema no es siempre compartido por los interlocutores.
- Contrariamente a la rapidez del ritmo del lenguaje hablado, que no favorece la reflexión, la escritura concentra la atención, la conciencia y la reflexión del emisor y del receptor. Por eso, es la "forma más elaborada, más explícita, más exacta, más reflexiva y más compleja del lenguaje" (Vigotsky, tomo II de *Obras escogidas*).
- Mientras la lengua hablada se desvanece en el mundo de los sonidos, la escritura se registra y permanece en su soporte.
- La escritura ayuda a que el lenguaje se desarrolle como actividad más compleja y organizada. (Se considera que el "borrador" es uno de los caminos para esa actividad.)

Al destacar estas diferencias, sería absurdo pensar que se menoscaba el lenguaje hablado. Entre los muchos miles de lenguas habladas en la historia del hombre —no se sabe cuántas desaparecieron—, la mayoría no llegó a la escritura y menos de cien, entre las tres mil lenguas que existen actualmente, poseen literatura. No se conoce el caso inverso de una cultura con escritura y sin lengua oral.

Sin embargo, la escritura potencia, organiza y desarrolla la lengua hablada, actúa sobre el pensamiento y sobre la conducta. Además de haberse constituido en un instrumento indispensable en la vida cotidiana, tiene enormes ventajas para el estudio: se comprueba que un texto escrito se puede comprender mejor y con mayor velocidad que al escucharlo en forma oral; el lector puede utilizarlo cuando quiere, concentrarse en cualquier parte del mismo, volver sobre lo leído, darse tiempo para cuestionar, acceder a temas de su particular interés, rechazar críticamente el texto, ya sea por su contenido o por su forma, acceder a contenidos psicológicos, filosóficos, que no se reflejan en la imagen visual y son difíciles de desarrollar en la lengua oral sin apoyo de la escritura.

Los educadores deben tener claridad acerca de las características de la lengua escrita, considerada como "el álgebra del lengua-

je". Al introducir al niño en el lenguaje escrito lo introducimos en el plano abstracto más elevado del lenguaje.

¿QUÉ ES LEER?

Unos doscientos años después de haberse creado el alfabeto griego, Platón explicaba el acto de leer del siguiente modo: "Distinguir las letras separadas a la vez por el ojo y por el oído en orden que, cuando más tarde se lo escuche hablado o se lo vea escrito no será confundido por su posición" (*The Literacy Dictionary*, 1995).

Transcurridos más de veinticinco siglos, algunas definiciones afirmaban, en pleno siglo xx, que leer "es producir respuestas a los símbolos gráficos" o "decodificar símbolos gráficos en palabras". Textualmente, en el año 1938 Bloomfield decía: "Leer no es nada más que la correlación de la imagen sonora con su correspondiente imagen visual". Estas definiciones indican que la lengua escrita era vista como una codificación de la lengua oral mediante un número limitado de signos visuales que se correspondían con la sonoridad de las palabras del idioma. La escritura era el espejo de la lengua oral. En sí misma, no tenía comprensión. La obtenía de la lengua oral. El lector sólo debía aprender a decodificar cada elemento de la escritura para reconstruir oralmente lo codificado por el autor.

De esta manera, durante siglos, y sólo con algunas excepciones que encontraremos al estudiar la evolución de los métodos, la lectura era identificada con la decodificación.

A partir de ciertas condiciones históricas, en la época del Renacimiento ciertos grupos sociales de elite comenzaron a practicar una lectura cada vez más analítica e inferencial. Pero en la enseñanza para las grandes mayorías, aun cuando se generalizó, la educación pública se mantenía dentro de las limitaciones del lenguaje hablado sin acceder a la comprensión de la lengua escrita en toda su complejidad.

En la historia de la enseñanza se encuentran maestros que trataron de cambiar tales limitaciones, como lo veremos más adelante. Sin embargo, recién avanzado el siglo xx, progresivamente varias ciencias humanas, como la psicología —cognitiva, psicogenética, socioconstructiva—, la psicolingüística y la sociolingüísti-

ca, más allá de tomar la escritura como objeto de análisis, investigan el acto de leer. Más que del producto, se ocupan del proceso: qué hace el que lee, sobre todo el niño que aprende a leer; estudian la naturaleza de su comportamiento cuando lee y escribe, su relación con el texto, sus estrategias para la comprensión, su funcionamiento en cuanto al uso de la lengua escrita. De acuerdo con las tendencias de cada corriente científica, se pondrá el acento en la dinámica interna del desarrollo individual o en su desarrollo cultural, en su entorno, en la relación con las personas, en las actitudes de la familia, de la escuela, del maestro, de los pares, de la sociedad.

EL ACTO DE LEER

En la evolución de la definición del acto de leer puede encontrarse que la lectura era concebida como un acto de asociación perceptual (de la vista y el oído). Otras definiciones (*The Literacy Dictionary*, 1995) incluyen la comprensión relacionada con los procesos del pensamiento:

- Un entendimiento, no sólo del sentido literal del pasaje sino también del significado implicado en el humor, el tono, la intención del autor. (Richards)
- El proceso central del pensamiento por medio del cual el significado ha sido puesto en los símbolos que aparecen en la página escrita. (Gray)
- La percepción y la comprensión de los mensajes escritos en paralelo al mensaje hablado correspondiente. (Carroll)

Un nuevo grupo de definiciones (*The Literacy Dictionary*, 1995) hace énfasis en lo cognitivo, es decir, destaca el protagonismo que de más en más asume el lector:

- La reconstrucción de eventos que están detrás de los símbolos. (Korzybski)
- Una interacción entre el lector y el lenguaje escrito a través de la cual el lector llega a reconstruir el mensaje del escritor. (Goodman)
- Pensamiento intencional durante el cual el significado es construido a través de interacciones entre el texto y el lector. (Durkin)

- El reconocimiento de símbolos escritos que sirven de estímulo para evocar significaciones construidas a través de experiencias pasadas y la construcción de nuevos significados mediante la manipulación de conceptos que el lector ya posee. Los significados que resultan son organizados en pensamientos procesados de acuerdo con propósitos adoptados por el lector. Esta organización conduce a modificar el pensamiento y la conducta o a nuevas conductas que intervienen en el desarrollo personal o social. (Tinker y McCullough)
- Los lectores interactúan y transactúan a través de los textos. Esto quiere decir que lo que el lector le aporta en términos de conocimientos, valores, experiencias y creencias, es tan importante como lo que el autor aporta a la creación del texto. (Goodman)

Es oportuno agregar lo que dice Jorge Luis Borges (1967): "Toda lectura implica una colaboración y casi una complicidad". *The Literacy Dictionary* dice que "hoy muchos académicos también relacionan la lectura con las intenciones sociales del lenguaje, como lo ha visto Vigotsky, para quien "el lenguaje es un proceso altamente personal y al mismo tiempo profundamente social". Harste (1984) dice que la lectura es un "evento social" y Goodman (1984) que "es un proceso de transacción socio-psicolingüístico".

¿QUÉ ES ESCRIBIR?

En la pedagogía de buena parte del siglo xx, el acto de escribir ha sido confundido con una actividad motriz relacionada con la orientación espacial y corporal. Bastaría analizar los tests preventivos de la lectura y la escritura, y los contenidos funcionales del aprendizaje para comprobarlo.

Aunque la escritura es la primera tecnología de la palabra, tal como se dijo, su verdadera naturaleza está en el significado, que es tan independiente de su aspecto gráfico como lo es la palabra de su aspecto sonoro. Probablemente sea necesario prestarle alguna ayuda al niño pequeño para que resuelva sus dificultades en la mecánica de la escritura, pero tradicionalmente se le ha prestado tanta y tan excluyente atención que se ha perdido de vista lo más esencial.

IV. LA COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO

Es NECESARIO que nos ocupemos en particular de la comprensión del lenguaje escrito por dos motivos: primero, para atender a una importante demanda de la educación formal; segundo, porque la investigación científica sobre la comprensión del lenguaje escrito y sus implicaciones educativas es relativamente reciente y poco difundida.

Los problemas en la comprensión de la lectura se vinculan al "fracaso escolar", que aparece objetivado en las cifras de la repitencia y de la deserción y tiene su mayor magnitud en el primero y también en el segundo año de la escolaridad primaria. Los alumnos repiten el primer año del nivel primario porque no aprenden a leer y escribir.

En las últimas décadas del siglo xx aparecía un dato nuevo y no menos grave: investigaciones realizadas en varios países de América Latina demostraban que un alto porcentaje de alumnos que leían con fluidez al final de cuarto grado no comprendían lo que leían. Otros estudios realizados en los niveles secundario y universitario ponían de manifiesto las dificultades de los estudiantes para comprender los textos que debían estudiar. Así, pues, se hacía evidente que las deficiencias en la comprensión de la lectura, que se inician en el umbral del sistema formal, afectan a éste en su totalidad. Investigaciones comparadas que se hicieron en todos los países de Occidente en los comienzos del segundo milenio demuestran la extensión de este grave problema en la educación formal.

No se alcanzará la universalidad de los objetivos de la alfabetización avanzada si no se les enseña a los alumnos a comprender lo que leen desde que se inician en la escuela. Y se dificultará el desarrollo cultural de gran parte de la población: la que queda rezagada o excluida de los beneficios de ese gran invento humano de la escritura que se incorpora al desarrollo integral de la persona.

El segundo motivo que nos mueve a ocuparnos de la comprensión de la lengua escrita surge de la necesidad de actualizar el conocimiento de este tema que desde hace sólo algunas décadas merece la atención especial de la investigación científica.

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN

De acuerdo con algunas investigaciones, la expresión "comprensión de la lectura" no se usó hasta finales del siglo xix. En Argentina hemos encontrado que en las últimas décadas de ese siglo se utilizaban ambigüamente las expresiones "pensar", "encontrar la idea", "entender" o "educación mental", con evidente confusión entre proceso y producto, entre enseñar a leer para desarrollar las "facultades", en especial "la inteligencia", o enseñar la "lectura inteligente" para encontrar el significado. Sólo al final del siglo, probablemente por primera vez en el libro de Pizzurro, se habla deliberadamente de "comprensión de la lectura" (Braslavsky, 2002).

Ese período de la historia de la pedagogía de la lectura en nuestro joven país fue llamativamente paralelo al de otros países con una historia tan distinta como Francia y Estados Unidos, donde hasta fines del siglo xviii se perpetuaba una concepción sobre el proceso de la lectura —tanto como sobre el proceso de su enseñanza— que básicamente no había cambiado desde el tiempo de su aparición en la antigua Grecia.

Se trataba simplemente de "capturar la voz del escritor en la propia memoria en el mismo orden usado por el creador del texto" (Faraone, 1990). Es decir, en el orden mecánico de la producción de letras, sílabas, palabras, para llegar al texto. La buena lectura consistía, finalmente, en llegar a reproducir la voz del escritor a través de la recitación oral del texto, a la que se llegaba memorizando los componentes jerarquizados.

El objetivo era la comunicación de la palabra de Dios en el texto religioso o la comunicación de la voz del autor en el texto secular. Dominaba la memorización a través del deletreo y, después, de las palabras y textos breves, sobre todo en los países anglosajones, en cuya lengua la relación entre fonema y grafema tiene aún menos correspondencia que en el español.

La comprensión pasiva

Es cierto que ya Comenio (1592-1670) en el siglo xvii habló de la necesidad de asociar el concepto a su representación gráfica para realizar la lectura (Braslavsky, 1962: 45). Pero, a pesar de las innovaciones aisladas que tienen lugar en algunos países de Europa, recién en la tercera década del siglo xix comienzan a cuestionarse severamente el deletreo y las prácticas no significativas.

Se comienza a hablar expresamente de la significación de la palabra y, aún más, de la necesidad de partir de unidades mayores como las oraciones para enseñar a leer, porque la oración es la unidad de expresión del pensamiento, ya que el pensamiento es relación de ideas. Ya no se trata de leer letras y palabras para leer las oraciones, sino de leer oraciones para aprender las palabras. Las palabras o sus fragmentos son excluidos de las definiciones. Se habla del reconocimiento del todo y el todo son las oraciones.

En estos primeros reconocimientos de la importancia de la significación "se supone que el significado reside en el mensaje esperando ser interpretado, y que el mensaje recibido es congruente con el mensaje enviado" (*The Literacy Dictionary*, 1995). Es decir, que el significado se extrae del texto. Se trata ya de la apropiación literal del pensamiento del autor, de un modo receptivo. Por eso se considera que responde al concepto de *comprensión pasiva*.

Nótese, pues, que antes de la comprensión se hablaba de reproducir la voz del autor, y en la primera etapa de la comprensión se habla de reproducir su pensamiento.

La comprensión activa

Como vimos, las definiciones cognitivas del acto de leer acentúan progresivamente la intervención del lector en la construcción del significado:

La comprensión es un proceso en que el lector construye significados interactuando con el texto a través de la combinación de conocimientos y experiencias previas; información disponible en el texto; interacciones o comunicaciones inmediatas, recordadas o anticipadas. (Rudell en *The Literacy Dictionary*, 1995)

Se trata ya de una comprensión activa en el intercambio de ideas que se produce entre el lector y el autor a través de un texto y en la situación determinada por el propósito del lector, es decir, por la intención, por la necesidad de resolver un problema que tiene cuando aborda un texto. El lector puede ir más lejos y construir significados nuevos que superen los significados expresados por el autor. Las teorías transaccionales lo explican de la siguiente manera:

Se presume aquí que el significado reside en la intencionalidad del problema a resolver, los procesos del pensamiento del intérprete durante el intercambio, en que el significado está influido por sus conocimientos y experiencias previas, y el mensaje así construido por el receptor puede o no ser congruente con el mensaje enviado. (*The Literacy Dictionary*, 1995)

Presentamos a continuación dos párrafos, respectivamente escritos en los años 1844 y 1982, que pertenecen a dos argentinos ilustres:

La perfección final de la lectura depende del completo desenvolvimiento de la inteligencia del que lee para que pueda comprender el sentido de las palabras, y por ellas el pensamiento del autor, lo que no se adquiere sino después de un largo ejercicio y de un hábito constante de leer. (D. F. Sarmiento, Informe de fin de año como director de la Escuela Normal de Santiago de Chile)

Escoto Erigena creía que la Biblia es capaz de un número infinito de lecturas, comparables al tornasolado plumaje del pavo real; Dante, en la famosa epístola latina que dirigió a Can Grande della Scala, afirma que La Divina Comedia puede ser leída, como la Escritura, de cuatro modos, y que el segundo es el alegórico. El texto de Ezequiel Martínez Estrada es tan rico que es posible, aunque no deseable, que alguien lo lea de ese modo. La iglesia sería la humanidad; la inundación el fin de los tiempos; el padre Demetrio la fe; el médico la ciencia, y así lo demás. (J. L. Borges, prólogo a "La inundación" de Ezequiel Martínez Estrada)

Se puede reconocer en cada uno, respectivamente, los momentos —pasivo y activo— de la evolución del concepto de comprensión.

COMPONENTES DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN

Los componentes del proceso de comprensión son el lector y su relación con el autor, el contexto y el texto.

El lector y su relación con el autor

Los lectores construyen el significado y pueden llegar a múltiples sentidos a partir del mismo texto según cuáles sean las características personales de cada uno, aun cuando compartan la misma cultura, las mismas experiencias y los mismos conocimientos.

Hay también entre los estudiosos de la historia de la cultura escrita quienes previenen contra la "versatilidad de la interpretación", particularmente en la obra literaria. Como el autor y el lector no comparten la situación y el producto escrito permanece estable, su contenido es recibido por el lector en tiempos y espacios diferentes, a menudo fuera de la cultura y las voces donde se generó.

Los textos cobran vida, de manera innegable, cuando se leen, y si el lector los contextualizara tan sólo en su propio tiempo. "la consecuencia extrema sería la 'muerte' del autor" (Viñao Frago, 1995). Además, el significado puede variar para cada lector según el momento y los propósitos con que lee el mismo texto. El lector puede desear encontrar información, estudiar (averiguar, aclarar conceptos, orientarse, conocer), alegar, argumentar, encontrar placer. Los propósitos responden a intereses propios que generan las necesidades de leer y escribir.

El contexto

A diferencia de lo que ocurre en el lenguaje hablado, los interlocutores no comparten la situación (o el escenario) en la escritura, por eso no existe la comunidad de comprensión, lo que dificulta aún más cuanto mayor es la distancia entre culturas, tiempo y espacios. La situación sólo puede ser recreada con la reconstrucción del contexto.

Cuando el contexto del escritor no existe o se ha desvanecido con el tiempo, la interpretación del texto exige la recuperación de los contextos iniciales de su producción y esto obliga al "estudio científico, formalizado, que requiere aprendizaje y el recurso de una serie de estrategias". "La atención o énfasis exclusivos en lo textual constituye, pues, un error. No hay pensamiento libre de contexto flotando en estado puro, abstracto. En este sentido, todo texto es a la vez, texto y contexto" (Viñao Frago, 1995).

El texto

A pesar de esas reservas sobre la importancia del contexto, se destaca que la intervención del lector en la construcción del significado difiere con el tipo de texto. No es lo mismo si se trata de un texto que presenta objetivamente una información que si se trata de un texto científico donde puede haber interpretaciones diferentes de los datos, o de uno literario donde interviene la imaginación del lector.

Al tratar las estrategias para promover la comprensión se tendrá especialmente en cuenta el componente *texto* y se considerarán algunas tipologías privilegiadas para la iniciación. Desde ya se puede adelantar que, en general, una dimensión importante en la comprensión del lector es la forma del texto, según se trate —por ejemplo— de una narración, una poesía, un instructivo, una receta, una carta, un afiche, un reportaje, una entrevista o una solicitud.

El tipo de texto, a través de su forma o silueta, genera expectativas que disponen al lector para la comprensión de distintas variedades discursivas. Será distinta su disposición ante la vista de una historieta, de un telegrama, del diario, de un informe científico, una factura o una biografía.

ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS

Existe un consenso generalizado acerca de que la enseñanza de la lectura comprensiva y de la escritura con significación estuvo muy abandonada o que se ayuda poco a los lectores en cuanto a la comprensión lectora o que hay desilusión con respecto a la enseñanza de la comprensión.

El abandono y el escepticismo respondieron, de algún modo, a lo que se entendía por *el acto de leer*. Antes de la comprensión, sólo se atendía a los actos mecánicos de la lectura y de la escritura y se dejaba de lado o se postergaba la comprensión. Se suponía que era suficiente decodificar y oralizar la escritura para reencontrarse con el lenguaje hablado y comprender a través del mismo.

Durante mucho tiempo, cuando prevalecía la comprensión pasiva o literal, se trataba de hacer evidente la comprensión del

pensamiento del autor a través de la lectura expresiva. Se ejercitaba la lectura en voz alta, se premiaba la pronunciación correcta y la expresión. Se enseñaba declamación para estimular la expresividad.

Cuando se generalizó la lectura silenciosa, y para facilitar la comprensión, se pusieron en práctica algunos procedimientos que se limitaban a comprobar la comprensión a través de preguntas. Éstas, en el mejor de los casos, alentaban la formación de lectores pasivos que trataban de extraer el pensamiento del autor pero no construían significados, es decir, no elaboraban hipótesis alternativas, no encontraban anomalías, no confrontaban ideas, no desarrollaban evaluaciones ni críticas.

En la etapa de la comprensión activa o inferencial, algunos han llegado a creer que la comprensión no se puede enseñar, o dudan sobre la posibilidad de enseñarla, porque depende del lector, de la variabilidad de su comprensión individual y porque el mismo lector puede comprender de modo diferente en diversas lecturas.

Tal vez no se puede enseñar "la comprensión", pero se puede y se debe enseñar estrategias para la comprensión, aunque no como dogmas que se imponen o como recetas que se aplican sin fundamentos, ni tampoco como técnicas aisladas.

Por el contrario, como corresponde a su profesión, el docente debe enseñar con responsabilidad, consciente de que su intervención es necesaria para hacer posible la construcción que el alumno hace de su conocimiento, hasta que él mismo adquiere la capacidad de autorregular su conducta a través de un aprendizaje consciente para llegar, en este caso, a ser un lector autónomo, activo, creativo y crítico.

En rigor, no se debiera considerar separadamente el tema de la enseñanza de la comprensión, ya que la comprensión es la esencia de la lectura: "El maestro que enseña a leer sin hacer comprender y sentir, ara pero no siembra" (Pizzurno, 1901).

Segunda parte

LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA: REVISIÓN HISTÓRICA

V. ENSEÑANZA, MÉTODOS Y CLASIFICACIÓN

SI NOS HEMOS REMONTADO tan lejos en la prehistoria y en la historia de la escritura y de la alfabetización ha sido para conocer y comprender la historia de su enseñanza como una manera de responder mejor a sus problemas en el presente. Para introducirnos en dichos problemas comenzaremos por ocuparnos a grandes rasgos de la enseñanza de la lectura, desde la creación de los sistemas alfabéticos de escritura hasta los grandes debates y el surgimiento de las ciencias humanas.

En la ya muy avanzada civilización griega, Dionisio de Halicarnaso (siglo I a.C.) describe cómo se aprendía a leer diciendo en su libro significativamente titulado *De la composición de las palabras*: "Aprendemos ante todo el nombre de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto las palabras y sus propiedades" (citado por Gray, 1957: 63).

Posteriormente, Quintiliano (siglo I d.C.) hizo un relato parecido de lo que se hacía en Roma, aunque propició la introducción del juego con letras de marfil y la ejercitación en la escritura mediante un estilete que se pasaba por letras ahuecadas en una tabla.

Estas descripciones responden a las características del sistema alfabético de escritura que perfeccionaron los griegos. Sus antecesores semitas habían realizado el maravilloso descubrimiento de que los distintos sonidos del habla, los fonemas, son limitados y codificaron cada consonante con un símbolo, los grafemas. Ellos agregaron los signos para las vocales y les resultaba natural que la decodificación, al devolverles el lenguaje oral, fuera suficiente para comprender. Su manera de aprender y de enseñar respondía al concepto del acto de leer formulado por Platón, según se vio en el capítulo dedicado a la diferencia entre el lenguaje escrito y los actos de leer y escribir.

Los griegos transcribieron la literatura épica, que era popular y, por eso, se comprendía con anticipación. Los textos eran conocidos hasta tal punto que, según se afirma, no contaban

con el interés de muchos lectores. De todos modos, su decodificación, es decir, su oralización, conducía directamente a la comprensión.

LA LETRA CON SANGRE ENTRA

Así, tácitamente quedó de hecho fundado el primer método de enseñanza de la lectura, que fue dominante hasta los comienzos del siglo XIX. Los enormes esfuerzos del que aprendía "eran insuperables y generalmente infructuosos. Por eso, el que enseñaba suplía el método, que realmente no existía, por la férula, según una fórmula que describe los recursos de la escuela durante un larguísimo lapso de la historia humana: la letra con sangre entra" (Braslavsky, 1962: 25). Se puede comprender cuán cruel era la tortura del aprendizaje si se tiene en cuenta que durante varios siglos, en las pocas escuelas que existían en Occidente, solamente se enseñaba la lengua latina, incomprensible para la mayoría. Cabe recordar la popular anécdota de aquel joven que al descifrar un texto en la lengua vernácula se sorprendió de que eso quisiera decir algo que le resultaba comprensible.

Con esas dificultades, se inició la historia de la enseñanza de un sistema de escritura que privilegia la fonetización —a diferencia de los sistemas logográficos, que privilegian la comprensión del significado—. Un sistema que, no obstante esa dificultad, ha facilitado la expansión universal de la lengua escrita.

La historia de la alfabetización permite advertir el papel democratizador del sistema alfabético de escritura, desde que generó las primeras sociedades letradas en Grecia y en Roma. Los historiadores descubren las causas sociohistóricas de la interrupción tan prolongada de ese proceso y de las diferencias cuantitativas y cualitativas entre continentes, países, y dentro de cada país, que se generan a partir del Renacimiento, como resultado —en gran parte— del poder que genera la misma escritura.

Con el florecimiento cultural del humanismo renacentista se desarrolló una lectura de calidad, pero que quedó encerrada en el círculo de las elites, en tanto, la enseñanza de la lectura para el vulgo, cuando existía, mantenía la enseñanza de las letras, las sílabas, las palabras, que los alumnos aprendían penosamente de memoria

siguiendo el mismo orden de la escritura y se limitaban a comunicar automáticamente el mensaje mediante la lectura en voz alta.

LA PEDAGOGÍA Y EL DEBATE SOBRE LOS MÉTODOS

Al fundar la pedagogía, Comenio abre nuevas perspectivas para la enseñanza de la lectura que sólo se manifiestan en algunos destellos aislados de renovación en los finales de los siglos XVII y XVIII. Pero el método alfabético que iniciaron los griegos, apenas atenuado por los silabarios de los finales del siglo XVII, sigue dominando hasta la primera mitad del XIX. A medida que avanza la necesidad de leer y escribir, motivada en las más amplias capas sociales por la Revolución Industrial y estimulada por el avance del conocimiento y la renovación de las ideas, los educadores empiezan a ensayar y proponer cambios que dan lugar a la ruptura con un pasado que duró más de veinticinco siglos.

A mediados del siglo XIX aparecen los métodos fónicos, que si bien facilitan el aprendizaje mecánico de la lectura, todavía se subordinan a la memorización del alfabeto y se desentienden de la comprensión.

En ese proceso, adelantándose a la psicología, confundidos todavía por las teorías de las "facultades" o por el asociacionismo empírico, los educadores formulan hipótesis sobre el proceso del aprendizaje de la lectura y comienzan a preocuparse por encontrar significados a través de palabras —no ya a partir de letras ni sonidos—, que se unen a las ideas en las oraciones para dar lugar al pensamiento.

Se inicia un debate académico en Europa y Estados Unidos que muy pronto se traslada al Río de la Plata, donde se produce, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, una ruptura —encabezada por Sarmiento en Argentina y José Pedro Varela en Uruguay— con los métodos alfabéticos y silábicos aplicados en la época de la Colonia.

Toda una generación, la misma que superó sus grandes diferencias políticas y doctrinarias para dotar a la Argentina y Uruguay de sus primeras leyes de educación popular, se involucra en una verdadera política de alfabetización, que generó la red de escuelas públicas, escuelas normales, bibliotecas populares. Defini-

tivamente, la enseñanza de la lectura, que había sido una función privada dependiente de la capacidad económica y la voluntad de las familias, se transformó en una función pública, gratuita, tolerante en lo confesional (laica) y obligatoria para todos.

Muchos de los que participaron en esa política fueron autores de libros de lectura, en cuyos mensajes preliminares expresaban los fundamentos de las orientaciones que entregaban a los maestros. Se puede comprobar que algunos de ellos, como Pablo Pizzurno y Andrés Ferreyra, al privilegiar la comprensión, estaban bien situados en la frontera que separa el siglo xix del siglo xx, si bien, consecuentes con su época, se referían a la comprensión pasiva (Braslavsky, 2002). Faltaban varias décadas todavía para que los investigadores evolucionaran hacia el concepto de la comprensión activa de la lengua escrita considerada como un sistema de signos específicos, con autonomía y características propias, a pesar de su relación original con el lenguaje hablado.

NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA ALFABETIZACIÓN

La investigación sobre el acto de leer y de escribir, en la que intervienen nuevas ciencias humanas —como la psicología en sus varias direcciones, la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística— y los nuevos conceptos pedagógicos, amplió los enfoques sobre los problemas de los primeros aprendizajes y, entre ellos, especialmente el de la lectura y la escritura.

Desde las primeras décadas del siglo xx, el *paidocentrismo* reaccionaba contra la pedagogía de la transmisión y el papel dominante del maestro. Algunas tendencias, como la de Ovide Decroly, unificaban los aportes de importantes psicólogos de la época —de la psicología evolutiva, de la Gestalt— para justificar los nuevos métodos globales (de la palabra, la oración), y se desencadena con mucha repercusión “el gran debate”, como se lo llamó en Estados Unidos, o “la querrela de los métodos”, como se la denominó en Europa y Argentina.

Otras tendencias más actuales del *paidocentrismo*, en cambio, que extreman el papel constructivo del niño —sin la intervención del maestro o apenas con su acompañamiento—, rechazan con absolutismo todos los métodos. Y con eso se establece una continui-

dad con quienes, desde las posiciones espiritualistas de la pedagogía, rechazaban el “metodismo”, identificado con el positivismo.

Así, durante mucho tiempo, todo el problema de la enseñanza de la lectura, en cuanto se refería a la iniciación, giró en torno del tema del método de enseñanza en la escuela. En décadas más recientes se prefirió abandonar ese debate y considerar el problema de la enseñanza de la lectura y la escritura desde perspectivas más abarcadoras. Sin embargo, la experiencia demuestra que en la práctica siempre está presente una de las dos direcciones, aunque en muchos casos aparecen recíprocamente contaminadas.

Últimamente, después de un fuerte recrudescimiento del debate durante la década de 1990, se procura un consenso a través de la experiencia, y se comprueba que ambas direcciones pueden potenciarse para responder mejor a las exigencias del complejo proceso de la lectura y la escritura, tal como se expresa en nuevos modelos que contemplan las múltiples fuentes que intervienen en él, siempre que la enseñanza respete otras condiciones que se refieren al contexto social y cultural y, sobre todo, a las relaciones de cooperación que se establecen entre el maestro que enseña y los niños que aprenden, en el colectivo heterogéneo de la clase (Braslavsky, 2004).

Se trata de remontar muchos siglos de atraso en la enseñanza de la lectura y la escritura, esa “primera tecnología de la palabra” que ya debe afrontar las nuevas peripecias de la era electrónica.

Junto a los historiadores que descubren causas sociales en el atraso y a los psicolingüistas que han puesto énfasis en los procesos individuales, los antropólogos, que tanto han influido para la comprensión de los factores culturales que se integran en la educación, llaman ahora la atención sobre las dificultades que el sistema alfabético —que está tan comprometido con la fonetización— le ha puesto a la comprensión a pesar de su eficacia potencial para democratizar la cultura de lo escrito.

Es un nuevo desafío para los educadores que son quienes, en el aula, deben poner a prueba las teorías con la vista puesta en los fines pedagógicos que los orientan. En este caso, son los objetivos de la alfabetización avanzada y sus exigencias en poblaciones con diversidades sociales y culturales. Su experiencia en el aula, los intercambios críticos, reflexivos y constructivos con sus colegas, su comunicación con los centros de investigación en todos los campos afines, son parte de la solución de tan antiguos problemas.

Se abre ahora, como dijimos, una nueva perspectiva que propone la *enseñanza equilibrada* (*balanced approach*), tomando en cuenta los mejores resultados que fueron comprobados en el aula, a partir de nuevos modelos. Son los que expresan la gran complejidad del proceso de la comprensión de la lengua escrita y de su enseñanza en las condiciones variables y cambiantes del contexto social y cultural.

Para entender mejor este proceso que hemos esbozado a grandes rasgos, y sobre todo su desenlace en el presente, vamos a remontarnos a Comenio como antecedente legítimo de la concepción del método para la enseñanza de la lectura y de una clasificación general de los métodos que ha perdurado durante cuatro siglos.

COMENIO Y LOS ORÍGENES DEL MÉTODO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

La primera edición de las *Páginas escogidas* de Juan Amós Comenio, con prefacio de Jean Piaget, publicada originalmente por la UNESCO en conmemoración del tricentenario de la aparición del *Opera didactica omnia*, apareció en castellano (1996) con una presentación de Gregorio Weinberg en la que se destaca el valor universal de los aportes de este representante del humanismo renacentista que pasó a la historia como fundador de la pedagogía (Comenio, 1957: 11-18).

En esas páginas, extraídas de una obra producida entre los años 1616 y 1669, se encuentran reflexiones que sorprenden por su actualidad. Jean Piaget, en el prefacio en el que analiza la trascendencia y la actualidad de Comenio, considera que la didáctica "es el aspecto más interesante" de su obra (Piaget, 1957) y explica su consagración al "gran problema del siglo: el método", destacando sus relaciones con Francis Bacon y Tomás Campanella. Por su parte, Gregorio Weinberg relata los detalles de un encuentro de Comenio con el propio autor de *El discurso del método*, René Descartes.

Comenio se ocupa específicamente del método en la educación. En la más clásica de sus obras, la *Didactica magna* (publicada por primera vez en 1638) dedica el capítulo xix al análisis metodológico de

los problemas generales de la educación formal, el capítulo xx a los métodos de las ciencias particulares y el xxi al método de las artes.

En el punto 8 del "Método de las artes", dice:

Los ejercicios deben comenzar por los rudimentos, no por los trabajos serios. El carpintero no enseña a su aprendiz desde el primer momento a construir torres o fortalezas, sino a manejar la azuela, desbastar los leños, labrar las vigas, taladrar los pares, clavar los clavos, hacer los enlaces, etcétera. Tampoco el pintor presenta a sus aprendices rostros humanos para que los copien, sino que empieza por enseñar a manejar los colores, preparar los pinceles. Y el que instruye a un niño en el arte de la lectura no le muestra todo el contenido del libro, sino primero los elementos singulares, que son letras; después, el conjunto de éstas reunidas en sílabas; luego las palabras, y, por último, las oraciones, etcétera. (Comenio, 1957: 134)

Y sigue con preceptivas semejantes para la gramática. Sin embargo, en el punto 2 del capítulo xx sobre el "Método de las ciencias particulares" decía que "debe seguirse un método determinado mediante el cual se presenten las cosas al entendimiento de tal manera que con seguridad y prontitud se apodere de ellas"; en el punto 13, que las cosas deben presentarse como para "que la vista conozca desde el primer momento la cosa entera", y en el punto 19, que "lo que se ofrece al conocimiento debe presentarse primeramente de un modo general y luego por partes". Muy interesante es lo que recomienda para leer una carta: "Lo primero que hay que ver es lo principal de la carta: quién es el que escribe, a quién, cuándo y desde dónde, el previo reconocimiento de todo esto ayuda sobremanera a la inteligencia del texto" (Comenio, 1957: 128).

En el año 1656, casi veinte años después de los primeros textos de la *Didactica magna*, parecen resolverse esas aparentes contradicciones entre el método de las artes y el método de las ciencias, en una de las obras que ha tenido éxito durante siglos, en el *Orbis sensualium pictus* (*El mundo sensible ilustrado*), un manual escolar.¹ Publicado a la vez en alemán y en latín, iniciaba la enseñanza no con las letras, sino con palabras y frases vinculadas a imágenes y prontamente con textos que se van ampliando progresivamente.

¹ Si bien el *Orbis sensualium pictus* no aparece en las *Páginas escogidas* (1957), existe un facsímil publicado en 1978 en la ciudad de Dormut, Alemania, que circuló hace algunos años en nuestro país.

La contradicción entre la enseñanza a partir de las partes o del todo que aparece dentro de la misma *Didactica magna* estuvo tácitamente resuelta en la propia evolución de las obras de Comenio. Pero reaparece en la historia de la enseñanza como una divergencia claramente manifiesta en la clasificación de los métodos que se presenta a fines del siglo XIX, se afianza en las primeras décadas del siglo XX y se mantiene en el presente en la renovada polémica entre el "lenguaje total" (*whole language*) norteamericano o el "ideovisual" francés y los métodos "fónicos" (Braslavsky, 2004).

EL MÉTODO Y SUS LÍMITES

El primer teórico latinoamericano de la metodología de la enseñanza de la lectura, el uruguayo Francisco Berra, tenía conciencia de los límites del método cuando decía: "No depende el maestro de lo que vale el método sino que depende el método de lo que vale el maestro" (Berra, 1889).

Sin embargo, la cuestión del método está ante nosotros, y tanto peor es cuando se la desconoce. Ya sea porque se niega al método como un todo indiferenciado y así se niegan algunos aportes valiosos de la historia de la enseñanza, que significan en muchos casos (aunque no siempre) una suerte de historia de la experiencia real de los maestros casi en "estado puro" en su quehacer cotidiano del aula. Y también porque muchas veces, y a pesar de que se niegan los métodos, se incurre en la aplicación espontánea, no consciente, de los que son más rechazados por la experiencia, como suele observarse con demasiada frecuencia.

Ni panacea ni negación: hay que saber lo que han sido y lo que son los diversos métodos para la enseñanza de la lectura, alrededor de los cuales se produjeron las más importantes discusiones sobre el proceso del aprendizaje y de la enseñanza que se proyectaron sobre la educación en general y en sus relaciones con la sociedad y la cultura. Y en cuya historia se pueden encontrar referencias para el inventario de estrategias que los docentes, como profesionales, deben tener a su disposición.

LA CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS

En el año 1889, Francisco Berra, en un polémico escrito que publicó en Montevideo, *Los métodos de lectura*, terminó por aceptar una clasificación en "sintéticos", "analíticos" y "analítico-sintéticos".

Los rioplatenses se anticipaban, o quizás estaban muy atentos a un debate que tenía lugar en Europa y que J. Guillaume trató de resolver en una clasificación que comprendía los métodos de marcha sintética, por un lado, y los de marcha analítica, por otro.

En el año 1924, Th. Simon justifica esta clasificación diciendo que:

A pesar de las apariencias, no existen verdaderamente más que dos métodos de lectura. Ambos tratan de hacer comprender al niño que existe cierta correspondencia entre los signos de la lengua escrita y los sonidos de la lengua hablada; pero, para ello, uno de esos métodos comienza por el estudio de los signos de la lengua escrita y los sonidos de la lengua hablada; y el otro busca, por el contrario, obtener el mismo resultado colocando de repente al niño pequeño frente a nuestro lenguaje escrito. (Simon, citado por Braslavsky, 1962: 13)

En ese caso, la clasificación tiene en cuenta la relación entre la lengua hablada y el lenguaje escrito. Sin embargo, las expresiones de *marcha sintética* o *analítica* sugieren los procesos psicológicos subyacentes que responden ya sea al asociacionismo mecanicista o a ciertas concepciones precientíficas de las "totalidades" que antes y de diversas maneras habían invocado algunos pedagogos.

Con similar criterio, en la bibliografía de origen inglés se habla habitualmente de los procesos que van de abajo hacia arriba, es decir, de las unidades al todo, o de arriba hacia abajo, es decir, del todo hacia las unidades.

Por otra parte, en "el gran debate" o "la querrela de los métodos", con predominio de criterios pedagógicos, se reconocía la diferencia entre métodos decodificadores y métodos que ponían el acento en la comprensión; diferencia fundamental no siempre aceptada por quienes rechazan "el método" en términos absolutos y llegan a decir que todos producen bagatelas positivistas.

Se suelen enumerar variados tipos de métodos para cumplir diversos objetivos vinculados a la lectura, referidos ya sea a la ense-

ñanza, a la educación especial, a la rehabilitación o a la investigación. Se han elaborado numerosos métodos para enseñar a leer cuando muchísimos maestros aguzaban su ingenio para descubrir el método mágico y salvador. En algún momento se habló peyorativamente de "vendedores ambulantes de métodos de enseñanza de la lectura" para referirse a quienes trabajaban en el tema.

A los efectos de conocer críticamente los métodos que se han utilizado en la práctica escolar y que, consciente o inconscientemente, se suelen usar aún en nuestros días, describiremos aquellos más reconocidos manteniendo los dos agrupamientos tradicionales, pero tratados a partir de los elementos no significativos de la lengua hablada y escrita y de las unidades significativas de la lengua escrita.

Con esta clasificación nos mantenemos, como se advierte, dentro de las dificultades que genera el sistema alfabético para lo esencial de la lectura, es decir, para la comprensión del significado de la palabra y del sentido en el texto escrito.

VI. DESCRIPCIÓN DE LOS MÉTODOS TRADICIONALES

DE ACUERDO CON la clasificación adoptada, se incluirían en el grupo de los métodos fundados en *elementos no significativos* de la lengua, a los siguientes: alfabético, fónico, silábico y psico fonético. Y en el grupo de los métodos fundados en *unidades significativas*: los de la palabra —en su doble interpretación de palabra total o de palabra generadora—, de la frase y de la oración. En este segundo grupo se incluirán algunas innovaciones, no incluidas en las clasificaciones formales, que proponen la enseñanza del texto en el punto de partida, como el llamado "texto libre" de Célestin Freinet y las "experiencias del lenguaje" (*Language Experience Approche*, LEA).

LOS MÉTODOS QUE PARTEN DE UNIDADES NO SIGNIFICATIVAS

Clásicamente, los métodos que se basan en elementos no significativos del lenguaje fueron considerados de *marcha sintética* o que se dirigen "de abajo hacia arriba". Por lo general se los considera inclinados hacia la fonetización.

El método alfabético

Recordemos que, de hecho, el método alfabético fue fundado por los griegos, según la descripción que del mismo hizo Dionisio de Halicarnaso: primero las letras, después las sílabas, después las palabras.

A pesar de los avances realizados por la escritura —en sus soportes, desde el pergamino al papel; en sus instrumentos, desde la pluma a la imprenta; desde que era un *continuum* a su separación en palabras— nada cambió con respecto a su enseñanza. A pesar.

de algunos avances aislados que se realizaron a partir del *Orbis Pictus* de Comenio, se seguía enseñando con el método alfabético.

Durante todos esos siglos se enseñaban, de memoria, primero y en orden alfabético las letras del alfabeto, mayúsculas y minúsculas. Luego se combinaban de a dos: "ab", "ac", "ad", "ba", "be"... y se proseguía con combinaciones de tres o cuatro letras sin sentido. Finalmente, se combinaban sílabas y palabras para formar breves oraciones.

Como las letras se pronunciaban por su nombre —"ele", "eme", "jota", "ese"—, se recurría al deletreo, por ejemplo:

—Eme-e: me; ese-a: sa.

Total: —mesa.

Las dificultades que se generaban con el deletreo quedan manifestadas en la siguiente crítica de la época colonial:

Para enseñar, por ejemplo, la sílaba *bo* dicen "be-o, bo"; para la *me* dicen "eme-e, me". Cuánto más sencillo sería decir desde el principio "bo" y "me" sin nombrar las letras de que se descomponen estas sílabas. Si en lugar de aquellas sílabas deletreamos la palabra *Francisco* por el método ordinario, veremos la algarabía que se enseña a los niños. Juntos esos nombres de letras resultan "efeerreaeneceiesececo". Solamente por adivinanza podrían decir "Francisco".

En oposición al deletreo, se propuso el "método de enseñar a leer por sílabas", considerando que "cuando los niños lean correctamente diciendo con prontitud las sílabas, tanto aquellas que no forman palabras como las que las forman, entonces con muy poco trabajo sabrán leer" (*Método o reglas para enseñar a leer y escribir a los niños*, publicado por el Gobernador Político de Antioquía, Colombia, en 1821).

Así surgieron los silabarios, que fueron utilizados durante la Colonia y en las primeras "escuelas de la patria" (véase figura 1).

Esas cartillas fueron consideradas como un avance, y numerosos educadores, tanto en Uruguay como en Argentina, las fueron perfeccionando. El mismo Sarmiento publicó en 1882 un *Método de lectura gradual*, silabario con muchas innovaciones sobre la progresión de las letras, la ortografía, la combinación de vocales, las ilustraciones y otros recursos. El gobierno de Chile lo adoptó



FIGURA 1. Páginas de una cartilla utilizada para la enseñanza de la lectura en Buenos Aires hacia 1815 (recopilación facsimilar publicada por la Comisión Nacional Ejecutiva del 150 aniversario de la Revolución de Mayo, Buenos Aires, 1967. BNM).

como texto oficial, estuvo vigente hasta 1889 y fue reproducido en varios países europeos.

En su afán por encontrar los mejores métodos para extender la alfabetización, también en su libro *De la educación popular*, publicado en 1849, Sarmiento encontró interesantes las "cantinelas" que ayudaban a la memoria para aprender las sílabas. Por ejemplo, la cantinela del "dafelimonu":

da fe li mo nu
fe li mo nu da
li mo nu da fe
mo nu da fe li
nu da fe li mo

Con todo, el mayor mérito de Sarmiento consistió en la fuerte crítica que hizo a la enseñanza memorística y repetitiva de la lectura. Los diarios de Chile, mientras estuvo exiliado en ese país, publicaron regularmente sus mejores apreciaciones sobre la lectura inteligente y la necesidad de descubrir "el pensamiento del autor".

Bajo la influencia de Sarmiento, precisamente, se produjo en Argentina una primera ruptura con el modelo memorístico y repetitivo encarnado en el método alfabético —que dominó durante miles de años— y sus derivados en los silabarios.

El método fónico

La primera expresión de esa ruptura se encuentra en el libro *Anagnosia* (del griego, "arte de leer"), que Marcos Sastre publicó en el año 1849. En las instrucciones dirigidas a los maestros, el autor enuncia tres reglas, todas ellas negativas:

- no empezar por el abecedario
- no deletrear ni nombrar las consonantes
- no pasar de una lección mientras no esté bien sabida

Para cumplir con la primera regla, sugiere enseñar primero las vocales y sus combinaciones, y las demás letras a partir de un

vocabulario mnemónico que propone silabear oralmente para después combinar cada consonante con las respectivas vocales.

En relación con la segunda regla, Sastre prescribe de modo terminante: "Nunca diga el maestro 'esta letra se llama a', sino 'aquí dice a'. Tampoco preguntará '¿qué letra es ésta?', sino, '¿qué dice acá?'". En oposición al deletreo, este *método fónico* propone partir de un vocabulario mnemónico para evitar los nombres de las letras y llegar aceleradamente a la transcripción oral de lo escrito.

A pesar de que el método propuesto por Sastre era todavía un método memorístico, corresponde reconocer la precocidad de su innovación, si se tiene en cuenta que en el año 1957, W. Gray definía el método fónico del siguiente modo:

El método fónico se basa en la suposición de que la palabra se forma pronunciando rápidamente el sonido de las letras y no su nombre. Supone, asimismo, que una vez que se han aprendido esos sonidos, deben combinarse en sílabas y palabras y, enseguida, en elementos lingüísticos más importantes. (Gray, 1957: 107)

Reparemos en que Gray habla del sonido de las letras, es decir que se parte de la percepción visual de los elementos no significativos de la palabra escrita para pronunciarlos después. En consecuencia, en el método fónico se decodifican letras en sonido. O, para decirlo de otro modo, se asocia el sonido a la forma de la letra.

La diferencia con el método alfabético consiste en evitar el deletreo, es decir, la pronunciación del nombre de la letra —"eme" o "ele"— y reemplazarlo por su sonido: /m/ o /l/ (véase cuadro 1).

CUADRO 1. Diferencia entre el método alfabético y el método fonético

Métodos	Proceso de lectura de la palabra "mesa"	Resultado
Alfabético	eme-e: me ese-a: sa	mesa
Fonético	/m/, /e/, /s/, /a/	mesa

Algunos autores advierten que el método fónico consiste en cambiar tan sólo el nombre "eme" o "ese" por otro que es "mmm" o "sssss", pero que se sigue trabajando con el nombre de las letras, a partir del lenguaje escrito. En definitiva, resultó del propósito de evitar ciertos aspectos que caracterizan al método alfabético: el deletreo, la monotonía, la lentitud.

Variantes del método fónico

Progresivamente se trató de "hacer más interesante el aprendizaje del sonido de las letras", como dice Gray (1957: 103), quien presenta cuatro variantes que concentraron la atención en el sonido: onomatopéyica, de la palabra clave, del sonido y la imagen, del sonido y el color.

En la primera variante, denominada *onomatopéyica*, se exponen figuras que representan animales o personas que en determinada situación producen un sonido semejante al de la letra que se ha de aprender. Hay quienes han propuesto palabras tales como "quiquiriquí", "miau", etcétera. Otros han usado la señal de silencio (el dedo sobre los labios) para la "s" (sssssss), el ruido de los aviones para la "rr" (rrrrrrrr) y otros recursos similares.

La variante de la *palabra clave* presta atención al sonido inicial, que luego se combina con otros. Ha sido y suele ser un recurso muy utilizado aún en las aulas de los primeros años de nuestras escuelas, donde, con gran frecuencia, figura un cartel con el abecedario ilustrado.

También se utilizó la palabra clave en el diseño curricular del año 1981 en la Municipalidad de Buenos Aires. En él se imponía la enseñanza de los nueve grafemas que guardan estricta correspondencia con los fonemas, y se agregaba la "y" —para la palabra *yo* y como conjunción— además de la "s" para el plural. El método debía comenzar a aplicarse a partir del mes de agosto, después de haber cumplido con el aprestamiento, según la "didáctica del desarrollo" (Braslavsky, 2004). A esto se agregaba la prohibición de exhibir cualquier escritura, textual o no, que incluyera otras letras. Se invocaba la necesidad de prevenir dificultades en la ortografía y patologías como las dislexias. En los jardines de infantes, por ejemplo, se retiró el nombre de los niños en los percheros.

El punto de partida era la expresión "Pupi y yo", y otras similares que iban incorporando lentamente los grafemas. En respuesta a una sugerencia de la Dirección de Educación Primaria de la Municipalidad de Buenos Aires,¹ los maestros imaginaron cientos de "palabras-oraciones" a partir de las primeras letras que se derivan de la palabra clave: "A Daniela le duele el talón", "A Daniela le duele el dedo", "A Danilo le duele un dedo y a Lidia no le duele nada", "A menudo Monin lame los dedos", "Ada tiene un lindo delantal de lino", "Analía me dio un lindo ananá", "Antonio toma la pelota de la pileta y nada", "Antonio le pide a Ema un atado de amapolas", "El enano diminuto detenido en la aduana tenía el diamante".

En la *variante del sonido y la imagen*, la forma de la letra se traza superpuesta sobre el dibujo de la figura representada. La semejanza con el dibujo suele ser forzada y no siempre son interesantes los dibujos elegidos. Es la variante que se aplicó en el tristemente célebre método Blecker. Este método se difundió en Argentina y, junto al método Gategno, dio lugar a una protesta que firmaron las personalidades entonces más destacadas en la educación.

Una cuarta forma del método fónico, la del *sonido y el color*, consiste en representar la letra en relación con diversas palabras, partiendo de la percepción visual de aquella para asignarle un sonido. A menudo, la letra que se quiere sonorizar es destacada en colores. En el libro *ABC*, de Víctor Mercante, publicado en Argentina en 1936, se agrega para cada sonido la ilustración de la posición de la boca requerida para pronunciarlo.

Siguiendo a Gray (1957), las ventajas del método fónico serían que es lógico y ahorra esfuerzos, se puede graduar cuidadosamente, es completo en cuanto a elementos fonéticos y de fácil aplicación.

Sin embargo, muchas de estas supuestas ventajas dieron lugar a objeciones muy bien fundadas, como la dificultad para pronunciar consonantes en forma aislada, las diferencias en la correlación de la lengua escrita y la lengua hablada según los distintos idiomas, la falta de lógica ante esas diferencias y la dificultad para unir los sonidos.

¹ Nota múltiple número 7 del 5 de marzo de 1982 de la Dirección de Educación Primaria de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

El método silábico

La dificultad para pronunciar las consonantes dio lugar a la aparición del método silábico, al que se puede considerar como una versión modernizada de los silabarios asociados al método alfabético. Aquí las unidades empleadas son sílabas que, una vez aprendidas, se combinan en palabras y frases.

Este método se prefiere porque la consonante, combinada con la vocal, se puede pronunciar con mayor exactitud.

También el método silábico comienza enseñando la forma y el sonido de las vocales con ayuda de ilustraciones o palabras y, luego, la forma y el sonido de la sílaba.

En algunos idiomas, muchas de las sílabas aprendidas son en verdad palabras, de modo que desde el principio se puede realizar lectura con sentido. Se empieza con la sílaba inicial de una palabra cuya figura se acompaña. Después pueden hacerse ejercicios componiendo palabras y frases con las sílabas ya aprendidas.

Como dificultades se ha señalado que el método silábico recarga demasiado la memoria, no se adapta a los idiomas de estructura silábica compleja, y que el alumno pierde el interés, mecaniza y no comprende.

El método psicofonético

Una adaptación especial del método silábico es la que se describe como método psicofonético, que consiste en combinar las sílabas de distintas palabras. Por ejemplo, se parte de palabras como "mamá" (ma-má), "mesa" (me-sa), "llave" (lla-ve), "lata" (la-ta) y con las sílabas que resultan se forman otras palabras como "masa", "llama", "vela", "tasa". Éste es uno de los métodos que aún se ve aplicar con bastante frecuencia en algunos países de América Latina (véase figura 2).

Se ha considerado que el método psicofonético es el método más lógico en lenguas silábicas como el japonés, donde cada signo, o log, representa una sílaba. También se ha creído que se adapta a ciertas lenguas que tienen una lectura silábica simple, entre ellas, el portugués, el español y ciertas lenguas vernáculas de África.



FIGURA 2. El método psicofonético ilustrado.

Figura tomada del módulo 6 del SICADIS, 1985-1989, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

En cambio, tanto el método silábico como el alfabético han sido enfáticamente discutidos para otras lenguas, como el inglés, por ejemplo.

Análisis y juicios

Unificando los juicios que resultan del análisis —a partir de experiencias realizadas— de los métodos basados en elementos no significativos del lenguaje, se puede decir que, en el presente, no se reconocen ventajas en su aplicación. La crítica pone su acento en los riesgos que corre la comprensión y sus debilidades para la motivación. Ya sea en sus formas primitivas como en las más elaboradas, todos los métodos que ponen el acento en los elementos no significativos —letra, sonido, sílaba— eluden la comprensión en el acto de la lectura. Aun en aquellos casos que intentan introducir la comprensión partiendo de palabras, éstas se subordinan al elemento que se quiere enseñar y poco importa que se relacionen con la experiencia vivencial del niño.

El uso de estos métodos ha estimulado la separación del aprendizaje en una etapa mecánica y otra comprensiva, concepción muy generalizada entre los maestros y entre los autores de libros de texto. Sin embargo, nuevas investigaciones demuestran que antes de empezar a leer, el niño ya puede comprender, en su nivel, que la escritura tiene propósitos y significación. El esfuerzo inmotivado, compulsivo y sin vida de la etapa mecánica no crea en los niños el gusto ni la alegría que pueden estimular su creatividad para aprender a leer y escribir.

LOS MÉTODOS QUE PARTEN DE UNIDADES SIGNIFICATIVAS

El origen de la tradicional denominación *métodos globales* para aquellos que se basan en unidades significativas del lenguaje parece vincularse a uno de los primeros teóricos, Decroly, quien entre sus fundamentos incluyó las investigaciones que en las primeras décadas del siglo xx se ocuparon de las percepciones sincréticas y globales.

El método de la palabra

Investigadores de la historia de la enseñanza de la lectura, en Estados Unidos, han realizado modelos sobre la base de los testimonios de la práctica educativa, en especial a través de las instrucciones destinadas a los maestros que figuran en los libros utilizados en las aulas. Faraone (1990) encuentra que antes de la segunda década del siglo xix se habían utilizado modelos memorizadores a partir de la palabra, sin preocupación por la comprensión. Se explica que esto ocurriera en ese país de habla inglesa, en la que existe muy poca correspondencia entre los grafemas y los fonemas.

Luego, hasta la década de 1880, se reconoce un cambio, porque se usa la palabra como unidad de significación a partir de dos modelos diferentes. En ambos casos se inicia la enseñanza a partir de la palabra y se contemplan igualmente tres momentos, *el mecánico, el intelectual y el retórico*, que se corresponden respectivamente con la decodificación, la comprensión y la lectura expresiva

siva en voz alta. Pero existe una diferencia importante entre ellos. En un caso, los estadios son interdependientes, se sustentan mutuamente, y el significado es crucial en el primer estadio porque la comprensión facilita la adquisición del mecanismo. En el otro modelo, en cambio, los estadios deben estar instruccionalmente separados, cada uno es prerequisite del otro, el mecanismo es necesariamente anterior a la comprensión.

En el Río de la Plata, en el siglo xix, se estableció un contraste similar entre las posturas de los uruguayos José Pedro Varela y Francisco Berra. En oposición a los métodos alfabéticos y a los silabarios, así como a los fónicos, estos autores abogaron polémicamente por la palabra como punto de partida, pero por su valor significativo en ambos casos. Sus interpretaciones finales eran diferentes porque Varela proponía enseñar la palabra total, indivisa, y Berra ponía particular énfasis en el conocimiento de la palabra siguiendo el proceso analítico-sintético. Esta segunda dirección se impuso durante mucho tiempo, tanto en Uruguay como en Argentina.

Son modelos que pueden considerarse representados, respectivamente, en los libros *El nene*, de Andrés Ferreyra, y *Paso a Paso*, de José H. Figueira.

El nene, publicado por la editorial Ángel Estrada desde 1880, entrañable para muchas generaciones de argentinos, en sus tres primeras lecciones presenta sucesivamente las palabras "té", "mate", "tela", ilustradas con bellos grabados a la manera de "las lecciones de cosas" que se propiciaban entonces: la planta de té, la planta de yerba mate, su proceso de elaboración y su uso. En lecciones posteriores, bien diferenciadas, presenta las sílabas de las palabras anteriores y, mucho más lejos, las letras identificadas como vocales y consonantes. Más tarde aparecen oraciones y textos breves en lenguaje familiar (véase figura 3).

Paso a paso de José H. Figueira —una réplica del *Step by Step* que prevaleció en Estados Unidos hacia 1880, aunque adecuado a la lengua castellana— es el primer libro de una serie graduada para cuatro cursos: preparatorio, elemental, intermedio y superior. Con los dos primeros se propone enseñar a leer palabras y frases inteligentemente, sin deletreo y al golpe de vista. El curso intermedio se dedica a la lectura expresiva y el superior a perfeccionar el arte de la lectura. Son reiteradas sus advertencias para

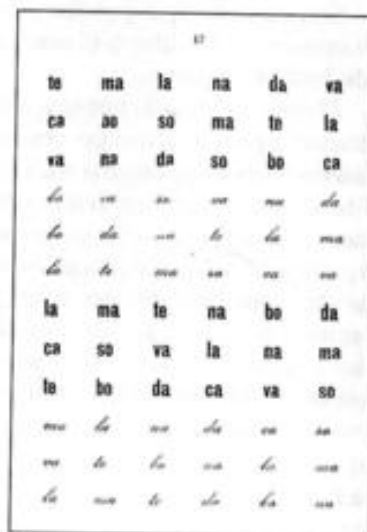
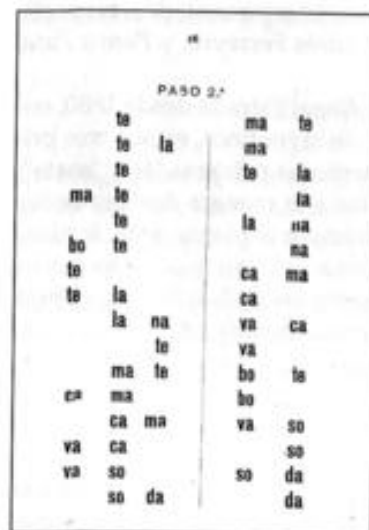


FIGURA 3. Primeras páginas de *El nene*, libro de lectura publicado en Buenos Aires desde el año 1880 (BNM).

que no se perjudique la unidad de la palabra y su asociación a la idea que expresa, y para que no se analicen las palabras antes de que los alumnos sepan leerlas por sí solos. Sin embargo, cada palabra está elegida para enseñar sucesivamente una letra detrás de la otra hasta agotar las letras del abecedario, si bien no se sigue su orden y se empieza por las vocales.

Las páginas del libro original, una a una, son el prototipo de los textos del *método analítico-sintético*, o de la *palabra generadora*, que fue el empleado con más frecuencia —y en algunos períodos casi por unanimidad— hasta hace algunas décadas y aún ahora, en muchas escuelas de Argentina. Los ritmos lentos y cuidadosos, con los pasos asegurados y reasegurados, interpretaban de buena fe algunos de los principios pestalozzianos (véase figura 4).

El método de la palabra total

El *método de la palabra total* (sin análisis) se origina en el *Orbis Pictus* de Comenio (1656). Desde su primera página aparece una palabra asociada a una imagen, que se van complicando en lecturas más avanzadas. Las motivaciones están más vinculadas a la ideología de la época y al conocimiento en general que a los intereses de los niños (faltaba algo más de un siglo para que Jean Jacques Rousseau comenzara a plantear la originalidad de la psicología del niño y de sus intereses). Con intermitencias, algunos maestros aislados aplicaron este método mientras seguía dominando el método alfabético, hasta comienzos del siglo XIX.

La versión más fiel a la innovación de Comenio fue el método originalmente llamado *Look and Say*, muy difundido en Estados Unidos y que en Argentina tuvo su traducción en la expresión "Veo y leo" —posteriormente el título de un libro que le dio justificada celebridad a Ernestina López de Nelson—: cuando el niño ve la figura, adivina lo que dice la palabra y se supone que aprende a reconocer su significado asociándolo a la imagen.

En sus "juegos de lectura", conocidos a comienzos del siglo XX, Decroly y Muchamps utilizan la palabra en el jardín de infantes.

Un acierto del método de la palabra global es que permite unir estrechamente la enseñanza de la lectura con cosas reales o sus representaciones y, aunque más raramente, con acciones.

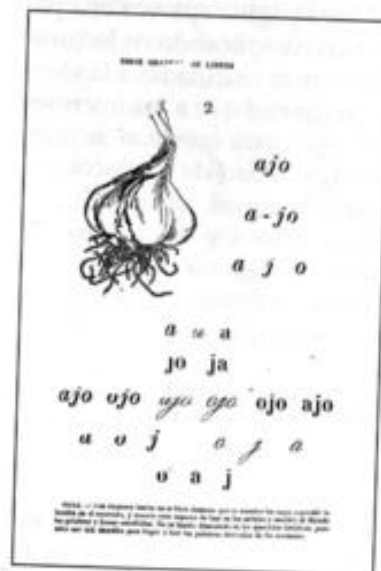


FIGURA 4. Primeras páginas de *Paso a paso*, publicado en Buenos Aires en el año 1908 (BNM).

Como primera desventaja se advierte la dificultad de encontrar imágenes aptas para ser asociadas a los sustantivos abstractos y a otros tipos de palabras.

Cuando adquiere tanta importancia la imagen, algunos autores se preguntan para qué se emplean palabras si el niño ya obtiene la comprensión de la misma imagen. Sin embargo, el método de la palabra no desarrolló la capacidad de leer palabras nuevas. Para salvar esa dificultad, algunos educadores inducían a sus alumnos a reconocer palabras después de verlas muchas veces, ya sea por su forma, tamaño, etcétera.

En otra variante, se trata de independizar el texto de la imagen. Utiliza, por ejemplo, tarjetas en las que la palabra está en un lado y, en el otro, la figura que le corresponde. Los niños ven primero la imagen —varias veces en tiempos cada vez más reducidos— y el maestro da vuelta la tarjeta para que vean la palabra. Más tarde, cuando ha pasado algún tiempo, un día o unas horas, verifica si los niños aprendieron la palabra sin ver la imagen. Cuando presenta palabras nuevas, a la manera típica del conductismo, repite el proceso y refuerza el aprendizaje de las que ya son conocidas sin la presencia de la imagen.

Para las palabras de contenido abstracto se idearon procedimientos como el siguiente:

- Se presenta al niño la palabra escrita en una tarjeta —por ejemplo, "fatiga"—, mientras el instructor la pronuncia.
- El niño repite la palabra.
- El instructor usa la palabra en un contexto oral. Por ejemplo, "Juan se fatiga cuando corre".
- El niño repite la palabra y la usa en una oración que él mismo elabora.
- El niño mira otra vez la palabra escrita.

Esta propuesta señala por sí misma cuál será el próximo paso en la evolución de los métodos, que se orientará hacia la búsqueda de textos (y no ya de palabras). Mientras tanto, ante las dificultades del método de la palabra entera, nace la propuesta del *método de la palabra generadora*.

El método de la palabra generadora

El método de la palabra generadora o normal (analítico-sintético) es el más conocido entre nosotros. Fue utilizado con resultados relativamente buenos por millares de maestros argentinos, si bien se reconocen sus desventajas.

El método consiste en lo siguiente:

- Se parte de la palabra entera acompañada de una imagen.
- Se analiza la palabra en sílabas.
- Se analizan las sílabas en letras.
- Se reconstruyen las sílabas.
- Se reconstruye a la palabra.

De este modo, al identificar las letras, el niño puede escribir artículos, pronombres y otros conectores para construir progresivamente las primeras frases —“la mesa”, “el dado”, “mi mamá”—, hasta que puede construir oraciones simples, como por ejemplo: “sale el sol”, “Emilio lee solo”, “Me duele la muela”. Ya no se limita a los sustantivos concretos. A partir de una unidad significativa, la palabra, se introducen elementos no significativos (artículos, conjunciones, pronombres) y se pasa luego a unidades mayores de significación.

Algunos maestros comenzaban por palabras afectivamente vinculadas a la experiencia del niño, con fonética simple. Generalmente, la palabra “mamá” era la primera. Pero otros comenzaban por cualquier palabra. Con mucha frecuencia se utilizaba la palabra “oso”, de equívoco análisis silábico y sin ninguna relación con la experiencia del niño a menos que se tratara de un oso de peluche, no siempre conocido por los niños de familias carentes de recursos. A partir de esas palabras se originaban expresiones tan conocidas como “Mamá me mimá” o “Susy asa los sesos” y otras que han dado lugar a la ridiculización por los críticos.

La primera ventaja del método de la palabra generadora consistió en que, gracias al análisis, se llegaba a las letras con las que se pueden construir y leer palabras desconocidas. Se reconoce que la aplicación del método es fácil y que puede ser aprendido y utilizado por maestros sin mayor preparación. Por este motivo fue recomendado muchas veces.

En determinado momento, hacia las décadas de 1960 y de 1970, se produjo una modernización. En la confrontación con otros métodos, éste se benefició con los recursos que se incorporaban, tomándolos de los mejores representantes de los *métodos globales*, influidos a su vez por los principios más renovadores del movimiento de la Escuela Nueva (Braslavsky, 2004).

Por otra parte, en las formas rigurosas del método de la palabra generadora se subrayan como desventajas su monotonía y, sobre todo, la necesidad de controlar el vocabulario de la lengua escrita para someterlo al aprendizaje de las letras del alfabeto. El niño repite lo que le muestra el maestro; reproduce palabras, sílabas y letras ya analizadas; no descubre ni crea nada. Por el énfasis que pone este método en el análisis silábico y fonético, frecuentemente ha sido considerado como método fónico y se le han atribuido todas sus desventajas, además de las propias. Al igual que el método fónico, ha contribuido a “escolarizar” la lectura alejándola de la vida a través de una enseñanza sujeta a contenidos artificiales, al margen de la cultura de lo escrito en las sociedades letradas, y de la creatividad de alumnos y maestros.

Para los propósitos de iniciar la lectura con la comprensión del texto resultaron insuficientes ambas formas del método de la palabra. Como continuidad del método de las palabras enteras, y siempre con el mismo propósito, aparece el *método de la frase*.

El método de la frase

Para identificar el método de la frase nos encontramos ante las dificultades de las definiciones gramaticales, ya que, según los especialistas, es muy difícil distinguir entre la definición de palabra, frase u oración. Hay palabras que por sí solas son frases u oraciones, por ejemplo: “¿Llaman?”, “¡Fuera!”, “¡Caramba!”.

Por eso, algunos autores dicen que basta con enunciar que el método de la frase tiende a hacer uso desde el comienzo de un grupo de palabras con sentido. En otros términos se podría decir que, generalmente, toma como punto de partida el sintagma nominal —“el sapo”, “el sapo grande”— o bien, las oraciones simples —“el sapo grande pasea”, “la bolita rueda”—.

Este método suele asociarse con el de la palabra: cuando las palabras son desconocidas, se usan tarjetas con sus imágenes, para reemplazarlas o superponerlas. Por eso es muy común el uso de las "tiras" (Heindrex, 1955). En el inicio, cada alumno recibe una cartulina de veinte centímetros por seis centímetros en la que está escrito su nombre —el propio alumno puede escribirlo, si quiere—; luego pasa al frente y se identifica con su cartulina. Desde la primera semana, todas las tiras son fijadas en la pared.

A modo de ejemplo, una lección sobre "el árbol de la naranja", u otro similar que exista en la zona, se desarrolla del siguiente modo:

- Se conversa en clase sobre el árbol —su tamaño, su color— y sobre el fruto —su color, su forma, su sabor—.
- Los niños hacen oraciones y el maestro elige una de ellas para escribirla en el pizarrón, por ejemplo: "Qué dulce es esta naranja".
- Luego el maestro la escribe en una tira de un metro por quince centímetros de cartulina negra, con tiza blanca.
- Los alumnos tratan de escribir la frase, primero en una tira de quince centímetros por tres centímetros y luego en sus cuadernos, donde se les pide que la ilustren.

En una segunda lección se puede seguir hablando sobre la naranja y elaborar dos o tres frases. Después de una semana aproximadamente se pasa a otro tema y se elaboran frases nuevas. Cuando el alumno maneja varias frases, si duda o se equivoca en una tira consulta su cuaderno e identifica la frase mediante el dibujo.

Algunas de las recomendaciones que acompañan la utilización de este método son: procurar que las frases sean interesantes y breves, elegir bien los verbos para que resulten ágiles. Entre las ventajas: no es necesario ocuparse de que las frases sean fáciles para análisis posteriores.

Se dan pautas para el trabajo según el grado de adelanto de los niños en grupos que progresivamente manejan diez tiras, entre diez y veinte tiras, más de veinte tiras. Otras actividades pueden ser:

- Escribir frases incompletas para que los niños llenen los espacios con palabras que correspondan al contexto.

- Realizar ejercicios de sustitución del sujeto ("Juan ha pesado nuestro conejo", "María ha pesado nuestro conejo").
- Sustituir una parte de la oración ("Nicolás tiene un tren mecánico", "Nicolás tiene ...").
- Trabajar con la palabra "dibujar" ("dibujar: una frutilla", "dibujar: cinco golondrinas", "dibujar: muchos aviones").
- Disociar y asociar ("Enriqueta come una frutilla": "una frutilla", "una pera", "la frutilla", "la pera").
- Trabajar con la palabra "lindo": ("el lindo canario", "el lindo vestido", "el lindo rosal").
- Desordenar las palabras de cada frase para que los niños las recompongan y las lean en silencio.

Lo importante, tanto en el método de la palabra como en el de la frase, es orientar al niño para que reconozca la palabra y las frases de un vistazo, y desalentarlo en el intento de reconocer y detenerse en cada letra.

Enseñar a partir del texto

A principios del siglo xx, cuando se consideraba que la oración era la mayor unidad de pensamiento, el denominado *método de la oración* representó una tercera etapa en la evolución de los métodos que se proponen obtener la comprensión de lo que se lee desde el momento de la iniciación.

Gray (1957: 113) cita un libro de Huey publicado en 1912 (*The Psychology and Pedagogy of Reading*), donde decía: "Si la oración es la unidad del idioma, es también la unidad natural de la lectura como en el idioma hablado. [...] Se lee y es pronunciada naturalmente sólo cuando el significado total se hace conspicuo en la conciencia del lector o del orador". Por supuesto que en este caso se refiere a oraciones complejas que comprenden proposiciones y oraciones subordinadas.

El método de la oración se apoya en los anteriores, de la palabra y de la frase, y generalmente conduce al uso de textos mayores. Sin embargo, no es fácil describir la práctica de este método. Gray (1957) dice que su aplicación requería una esmerada formación y que fue usado con éxito por muchos maestros creativos

que, a su vez, tenían gran confianza en la creatividad de los niños y en su propia profesionalidad. Pero no se conocen descripciones que lo caractericen específicamente.

Resulta más clara la evolución de los métodos hacia la enseñanza a partir del sentido del texto que algunos propusieron antes de la teoría del discurso y la gramática del texto.

Es probable que, en Argentina, el precursor de los partidarios de este enfoque haya sido Pablo Pizzurno, como surge del mensaje que en el año 1901 dirigió "a los maestros y padres de familia". Allí propone enseñar a leer haciendo "comprender y sentir" y se opone a los libros "con frases aisladas sin vinculación alguna entre sí, caprichosamente agrupadas y decididamente aburridoras". Afirma que los niños pueden leer con naturalidad y expresión desde primer grado inferior, porque él mismo y "un sinnúmero de colegas lo han obtenido". Aconseja la lectura en silencio y formula algunas recomendaciones para evitar que "distrigan la atención de lo principal, que es el asunto" (Pizzurno, 1901).

Estas ideas de Pizzurno se corresponden con el denominado *modelo de apropiación del pensamiento* que se relacionaba con la *nueva era de la lectura*, cuya vigencia se reconoce entre 1883 y 1910 en Estados Unidos (véase figura 5). Era un modelo que avanzaba hacia la comprensión receptiva, es decir, pasiva. Sin embargo, Pizzurno estaba bien ubicado en la frontera que separa al siglo XIX del siglo XX, al igual que los maestros estadouni-

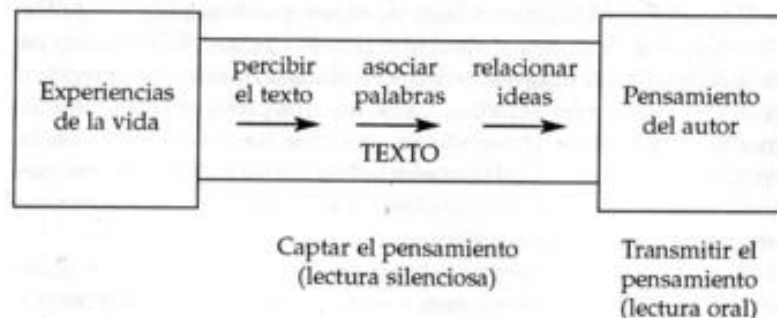


FIGURA 5. Esquema del modelo de apropiación del pensamiento (tomado de Fitzgerald, 1990).

denses y europeos. Unos y otros aún debían esperar varias décadas hasta que se elaborara el concepto de comprensión activa e interactiva (Braslavsky, 2002).

Los métodos globales y el método natural o del texto libre de Freinet

Existe una copiosa bibliografía sobre el *método global*, ya que la preocupación por el mismo ocupó a los pedagogos más destacados y sus producciones fueron traducidas y difundidas en nuestro país. Alineados en la corriente globalista se pueden encontrar numerosos libros de autores argentinos en los archivos de las editoriales de las décadas de 1950 y de 1960. Entre los más conocidos figura el de la insigne maestra santafesina Olga Cossentini (1961).

Dice Luis F. Iglesias que "tratándose de formas de enseñanza vivenciales, globales o globalizantes como acostumbramos a decir, claro está que quienes las preferimos y usamos, con vivo reconocimiento de sus valores, pertenecemos a los inventores anónimos, centenares" (Iglesias, 1957: 10).

Es recomendable el estudio de esas formas, y muy en particular las de Iglesias, donde relata sus experiencias en escuelas rurales unitarias. Este maestro, que a sí mismo se considera "globalista", ofrece los interesantes recursos por él utilizados. Al mismo tiempo, con tan significativo material empírico, elabora reflexiones anticipatorias de muchas de las estrategias que ahora se propician, más allá de los métodos. Decía Iglesias en 1957:

En la ciudad, la calle está profusamente escrita en sus carteles, vehículos, vidrieras, etc., y en la más humilde habitación hay siempre diarios y revistas: en consecuencia, allí donde vive y juega, el niño se familiariza tempranamente con los elementos de la lectura y la escritura. [...] Si a esto se suma la preocupación de los hogares [...], se tiene un cuadro aproximado de las condiciones ventajosas con las que inicia el aprendizaje de la lectura-escritura la escuela ciudadana. En cambio, el niño que recién llega al primer grado inferior de una escuela rural es casi siempre un analfabeto absoluto.

En los primeros días de clase tratamos de acostumbrar al grupo de primero inferior al ambiente del aula y a los elementos de trabajo: plastilina, tiza, lápiz, papel, colores, dibujos. Leemos para toda la clase, por ejemplo, "Platero", "La espina", "La cuadra" del poema en prosa de Juan Ramón Jiménez, muy comentado y adaptado. Luego uno de nosotros —alumnos de otros grados o el maestro— ayuda a los más pequeños a modelar burritos y a dibujar en el pizarrón a Platero [...], su casa [...], los árboles. No faltará alguien que escriba palabras debajo de los dibujos —casa, pico, agua— ni quienes quieran imitar, copiar, ensayar. (Iglesias, 1957: 24)

Y en el año 1973 decía: "El uso del texto impreso comienza en primer año; el niño lo posee y familiariza desde los primeros meses de su ingreso a inferior, sorprendiéndonos no pocas veces con el resultado de sus incursiones y sus hallazgos" (Iglesias, 1957).

El autor preferido por Iglesias fue Célestin Freinet, quien, gracias a su prestigio, ha dado lugar al moderno movimiento de la "Pedagogía Freinet" que ha convocado a los maestros más innovadores de Francia, su país. La celebridad de Freinet derivó, en un principio, del uso que hizo de los caracteres móviles de la imprenta desde el primer grado, dando lugar al aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la combinación del aprendizaje global y el analítico-sintético. "Allí donde se emplea dicha técnica, en una misma jornada los niños escriben sus frases y oraciones e inmediatamente, con ayuda al comienzo, solos después, letra por letra, sílaba por sílaba, palabra por palabra, van armando cada párrafo con los tipos sueltos" (Iglesias, 1979).

Tal vez esta técnica se adoptó también para resolver los problemas (reales o supuestos) que se planteaban por las dificultades motrices de los niños para escribir, que tanto preocupaban a los maestros. Sin embargo, su trascendencia mayor proviene de sus observaciones sobre el interés que muy tempranamente muestran muchos niños, antes de ir a la escuela, por recurrir a la escritura frente a la necesidad de comunicarse con alguien que está ausente.

Anecdóticamente, Freinet observa que el niño le pide a su madre que escriba el mensaje que él quiere transmitir. La madre escribe lo que el niño le dicta y éste guarda el mensaje que después "lee" y vuelve a leer. Conviene advertir, anticipando algunas reflexiones sobre la alfabetización temprana, que el interés por el acto de leer y de escribir ha surgido espontáneamente, aunque

ocurre en un hogar donde se practica la lengua escrita. Y que, antes de saber escribir, el niño usa la escritura de la madre como si fuera la propia. Cuando realiza el acto de leerla se encuentra con su propio lenguaje y lo comprende.

En el jardín de infantes, desde el primer nivel, los maestros que reconocen la importancia de esta experiencia se asumen como "secretarios" de los niños que les dictan y agregan otras acciones:

- Multiplican las motivaciones, a través de todos los proyectos, para evitar que la experiencia única de dictar un mensaje extinga el interés.
- Reconocen la importancia de la dinámica relacional de los grupos y generan situaciones de comunicación real así como de relaciones sociales y afectivas con el medio externo para estimular el lenguaje oral y escrito.
- Enriquecen el medio escolar con rincones de lectura, materiales escritos genuinos, carteles, ficheros, etiquetas, imágenes, que utilizan en el trabajo individual o en talleres.

Con el método Freinet, el niño adquiere de manera práctica, sin compulsiones, la noción de leer y escribir como hechos de significación. Con el texto libre, que es producto de su propia expresión oral, quizás el niño comience a establecer la correlación entre lo que está escrito y lo que pronuncia de manera comprensiva al encontrar la correspondencia de palabra escrita a palabra hablada, de grafema a fonema. La escritura de los adultos dictada por los niños, o *escritura diferida*, puede ser uno de los caminos que conduzcan a aprender a leer activa y recreativamente. Ver cómo se escribe significativamente ayuda a escribir con significado.

La experiencia que está en la base del aprendizaje —como producto de la iniciativa de los niños y de su creatividad— genera, a su vez, la creatividad de los maestros.

Por otra parte, algunos educadores se han preocupado ante un posible "dejar hacer" como producto de un excesivo sometimiento a la espontaneidad de los niños. Proponen no prolongar excesivamente la espontaneidad y no dejar pasar el momento de "efervescencia intelectual", cuando descubren la composición de la palabra en sílabas y letras, para iniciar una intervención más deliberada y sistemática.

Experiencias del lenguaje

La orientación conocida como *Language Experience Approach* (LEA) se define, en general, como:

Un enfoque del aprendizaje del lenguaje en el cual la composición oral de los alumnos es transcrita y usada como material de la enseñanza de la lectura, la escritura, el habla y la escucha. [...] Un currículo que enfatiza la interrelación de esos modos de experiencias de lenguaje. (*The Literacy Dictionary*, 1995)

De otras definiciones afines, como "enfoque de escritura para la lectura" y "enfoque de experiencias", se desprende que este modelo:

- alienta a los niños a escribir para ayudarlos a comprender que la escritura es lenguaje;
- enfatiza la comprensión con respecto a la correspondencia fonema-grafema;
- interpreta las grafías inventadas por los alumnos como intentos por comprender el sistema de códigos;
- promueve un programa de instrucción basado en las necesidades e intereses de los niños más que en materiales curriculares previamente planificados.

En la práctica, la clase tiene como base la escritura que el maestro produce siguiendo el dictado de los alumnos, es decir, la escritura diferida. Los alumnos generalmente leen lo que escribió el maestro. Pueden o no copiarlo, pero no deben hacerlo como rutina. Como las clases suelen ser heterogéneas, pues los alumnos llegan a la escuela con diferentes niveles de conocimiento de la lengua escrita, puede haber algunos que ya escriban produciendo significación. En ese caso, y a medida que avanza el curso, los niños que progresan antes pueden sustituir al maestro o colaborar con él.

Suelen hacerse prácticas colectivas produciendo un cuento. El maestro escribe las oraciones que van construyendo sucesivamente los niños mientras elaboran la trama del relato. Finalmente lo leen y, si queda expuesto en un cartel, pueden leerlo una y otra vez, como es su gusto. Lo mismo se puede hacer mientras se desarro-

llan los proyectos del currículo, ya sea en ciencias sociales o naturales. También pueden los alumnos dictar la letra de las canciones que saben y conservarlas en el rincón de lectura o del cancionero.

Recíprocamente, y mediante estas experiencias, en forma progresiva los niños aprenden a usar los signos escritos para producir significados. En la práctica se advierte que "se autodictan", como ellos mismos suelen decir, y expresan con naturalidad sus imágenes, sus reflexiones y sentimientos.² Algunos autores han encontrado las siguientes secuencias:

- El niño piensa sobre lo que puede hablar.
- Lo que dice puede ser explicado en pintura, escritura u otras formas.
- Todo lo que se escribe puede ser leído.
- El niño puede leer lo que él mismo escribe y lo que escriben otros.
- Como representa el sonido de su habla en símbolos, el niño puede usar los mismos símbolos (letras) una y otra vez.
- Cada letra del alfabeto sirve para uno o más sonidos de su habla.
- Algunas palabras son usadas una y otra vez, y otras no son usadas con frecuencia.
- Lo que el niño dice y escribe es tan importante para él como lo que otros han escrito para que él lo lea.

No parece necesario insistir sobre las ventajas de las experiencias del lenguaje si se aplican dentro de un modelo que contemple toda la complejidad de estos primeros aprendizajes. En tal sentido, debe agregarse el énfasis puesto en el lenguaje natural del niño que, con este recurso, vino a sustituir las listas de frecuencia de palabras que se confeccionaban en el intento de utilizar su lenguaje familiar. Respetando ese lenguaje, los maestros deben tener la habilidad necesaria para no alterar esencialmente el sistema de la lengua.

² En la investigación-acción realizada en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires con el SICAIDS a partir del año 1984, y en particular durante el seguimiento del año 1990-1991, se hicieron observaciones muy interesantes con la aplicación de las "experiencias del lenguaje" (Braslavsky, 1992).

VII. COMPRENSIÓN DE LA LENGUA ESCRITA Y NUEVAS TENDENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

EL ANÁLISIS HISTÓRICO permite observar que la evolución de los métodos en tan largo período —casi veinticinco siglos, desde que se completó el alfabeto en Grecia hasta los comienzos del siglo xx— se puede entender por la necesidad que tenían los maestros de responder a las exigencias internas de su acción educativa. Y puede explicarse, principalmente, por los cambios que se atribuyeron históricamente a la semántica, antes de la enseñanza de la comprensión y durante la enseñanza de la comprensión pasiva. No parece que los métodos propiamente dichos tengan vigencia cuando se propicia la comprensión activa en la enseñanza equilibrada.

No es ocioso destacar que los métodos nacieron en el aula, fueron creados y perfeccionados por los maestros en una sucesión de experiencias que emergían de su compromiso por atender a las necesidades crecientes de una población que debía alfabetizarse para dar respuesta a las exigencias de su época, y debieron hacerlo con los medios que dependían de su propia imaginación.

La necesidad de cambiar la manera de enseñar cobró especial énfasis en las últimas décadas del siglo xix, por la extensión de la escuela pública y su legislación, tal como se comprueba también en Argentina. Y los cambios metodológicos no fueron ajenos a los primeros éxitos en la alfabetización. Pero a comienzos del siglo xx se vieron cuestionados ante los numerosos alumnos que pasaban por la primera y amarga prueba del fracaso al repetir el primer grado porque no aprendían a leer y escribir a pesar de los esfuerzos y el ingenio de los maestros.

Gran parte del anecdotario de los métodos ocurrió antes de la configuración de las ciencias que con el tiempo se llamaron *ciencias de la educación*. La afortunada aparición de la psicología a finales del siglo xix y, sobre todo de la psicología de la infancia en

los comienzos del xx, actuó como una tabla de salvación a la que recurrieron los sistemas formales para resolver muchos de sus problemas. Después, a lo largo del siglo, otras ciencias como la lingüística, la sociología, la antropología y la historia intervinieron en la búsqueda de soluciones para el antiguo y pertinaz problema de la comprensión de la lengua escrita.

LOS APORTES DE LA PSICOLOGÍA EN LA SUCESIÓN DE LOS MÉTODOS

Los métodos basados en elementos no significativos carecían de fundamentos expresos. Sólo invocaban el interés para promover algunos cambios. Tácitamente, las concepciones dominantes del empirismo asociacionista justificaban un proceso mental que conducía las impresiones visuales desde su recepción hasta la elaboración en imágenes reflejas y pasivas de la lectura. El conductismo reforzó después esta explicación.

Con respecto a los métodos globales, se pueden reconocer vagas anticipaciones psicológicas en la misma producción pedagógica. Así, Comenio, si bien en la *Didactica magna* proponía enseñar por el método alfabético, veinte años después supera sus contradicciones en el *Orbis pictus*, donde enfatiza la importancia de unir el trabajo de la mano a la ejercitación de la vista y el oído, pero también al interés y a la asociación del concepto.

Después, a partir del siglo xvii, Adam y Jacotot reconocen en Francia principios como el que decía que "todo está en todo"; en Alemania se habla de la importancia de las *Totalitäten*, y en Estados Unidos —ya en el siglo xix— se antepone la importancia de la palabra a la letra o al sonido (Braslavsky, 1962: 46-51).

Los métodos de la palabra y de la oración ingresaron con suerte en el siglo xx. La psicología comienza a ocuparse deliberadamente de la lectura en el marco del movimiento del paidocentrismo, que especulaba e investigaba sobre las diferencias entre el pensamiento del niño y el del adulto: lo que es lógico para el adulto no lo es para el niño. Según este movimiento, el adulto analiza, mientras que el niño sólo recibe nociones en bloque y no produce ninguna disociación. El concepto así fundado del sincretismo en el niño es aplicado por E. Claparède (1908: 195-198)

a las primeras experiencias que realizan Decroly y Degand en el año 1906 (1907: 339-353), cuando éstos consiguen enseñarles fácilmente a leer palabras enteras a niños sordos de 3 años de edad.

Decroly y los métodos globales

El eminente médico Decroly —célebre educador después— reconoce con entusiasmo esa interpretación y durante un cuarto de siglo sigue en pos de la misma (Braslavsky, 1962: 62-67). Hacia 1923 se informa de las célebres investigaciones de Köhler y los "actos globales", o *gestalten*, por él observados en los chimpancés, que confirmarían la teoría de la globalización en el momento de leer.

Los primeros conceptos sobre *globalización*, según aparecen en las experiencias de Köhler, le dan gran predominio a la percepción visual. De este modo, el concepto de la globalización basado en la percepción visual y, por otra parte, el sincretismo como modalidad característica de la comprensión en el niño, dan lugar a dos componentes de la doctrina de Decroly: la lectura como percepción visual y la lectura ideovisual.

La caracterización de la lectura como un hecho de la percepción visual (que no debe ser perturbado por la audición) da lugar a la prohibición de la lectura en voz alta y del dictado, porque la voz podría alterar la comprensión. Por otra parte, la lectura ideovisual es considerada como la visión de las ideas que están detrás de la escritura, sin que nada tenga que ver el lenguaje oral. Ambos comportamientos son condiciones difíciles de conciliar. En esta primera etapa de la interpretación psicológica de la lectura se hallan muy confundidas la participación sensorial y la cognitiva.

Muchas son las respuestas que se han dado a lo que se llamó "momento sensorial" y sobre todo a la participación de las sensaciones en el aprendizaje de la lectura (Braslavsky, 1962: 118-125).

Cabe advertir que durante el primer año de vida y, sobre todo, en el primer semestre, es dominante la vivacidad de las percepciones que se mantendrán durante toda la vida, aunque con variantes individuales. Pero su papel para el conocimiento ya no es tan importante entre los 2 y 5 o 6 años, porque el lenguaje hablado en su rápida evolución alcanza un alto grado de complejidad; progresivamente se interpone entre las impresiones directas de

las cosas y el pensamiento del niño; penetra en las percepciones mismas para modificarlas y hacerles perder gran parte de su fuerza dominante.

Luego de prolongadas investigaciones, H. Wallon pudo demostrar que "el sincretismo no es una visión de conjunto sino que es una confusión entre el todo y las partes". Este investigador comprueba que el niño trata de relacionar el todo con las partes mediante una función que se parece a la del análisis y síntesis, pero lo hace en medio de una gran confusión. Agrega que "la percepción de las situaciones es global, y el detalle queda indiscriminado, pero, sin embargo, a veces la atención del niño se dirige hacia el detalle de las cosas [...], recae sobre unidades sucesivas [...] que no se relacionan entre sí" (Wallon, 1965). De este modo, el niño confunde las cosas con las imágenes de las mismas, las impresiones objetivas con las subjetivas, las del presente con las del pasado. Esas confusiones, que se agregan a la confusión del yo en el mundo exterior, dan lugar al sincretismo de la inteligencia y el sincretismo de la persona.

A partir de ese sincretismo que corresponde a una forma de relación cognoscitiva del niño con su medio, se producen las diferencias necesarias para que pase a una relación cognitiva de nivel superior. Decroly decía que el niño, a partir del caos de las impresiones que recibe del mundo, "edifica gradualmente su conciencia, como el creador de las cosmogonías hace salir el orden del caos" (Decroly, 1923: 406). Estas concepciones se encaminan en la dirección de la más moderna teoría del tránsito de la confusión cognitiva hacia la claridad cognitiva, desarrollada por John Downing (1979).

Wallon comprueba, como resultado de sus investigaciones, que el sincretismo tiende a desaparecer en un proceso evolutivo que se produce entre los 3 y los 6 años de edad gracias a la diversificación de las relaciones del niño con el medio, la ambivalencia de su participación-oposición, el negativismo y los conflictos, el desarrollo y la socialización de su lenguaje. Todos estos factores contribuyen a que el niño se reconozca como persona en el medio social que lo circunda.

Y, si bien es cierto que Claparède justifica mediante el sincretismo —como visión de conjunto— el aprendizaje de la lectura por palabras enteras, nosotros nos hemos preguntado si, por el con-

trario, la desaparición progresiva del sincretismo, es decir, la mayor claridad en la relación entre el todo y las partes no es, precisamente, lo que le permite al niño descubrir las sílabas y las letras en la palabra, cuando ha tenido tempranamente oportunidad de experimentar con textos escritos (Braslavsky, 1962).

En cuanto a la globalización, muchos autores han reconocido que este concepto "comprende un proceso general y complejo" (Simon, 1954). Al rescatar varios escritos de Decroly, Dottrens y Margairaz (1951) dicen que "la globalización se produce por golpes de vista, con ajustes sucesivos que conducen a un esquema, a una síntesis, fruto del análisis en varios tiempos, pero donde domina cada vez la necesidad y el interés".

Por su parte, Gastón Mialaret sostiene que el método global "no es más que un aspecto técnico muy particular de un método de educación que se opone [...] a una concepción muy clásica, muy cartesiana de la educación, buscando respetar las leyes de la psicología del niño que permite pasar de una visión confusa, global del mundo, a una visión precisa, analizada, racional del universo" (citado por Braslavsky, 1983).

Investigadores muy posteriores contribuyeron al reconocimiento de que los niños proceden por tanteo, por ensayo y error, por "regulaciones intuitivas" como llamó Jerome Bruner a las marchas y contramarchas que caracterizan a su aprendizaje.

NUEVAS TENDENCIAS Y RIESGOS DE REDUCCIONISMO

Se puede comprobar que después de los primeros y drásticos cambios en la enseñanza de la lectura que se produjeron en las últimas décadas del siglo XIX y que culminaron en las avanzadas posiciones de Pablo Pizzurno, con el siglo XX se inició una declinación que duró varias décadas.

La metodología del "paso a paso" se acentúa hasta la exasperación. En nombre del interés "se encubre el orden riguroso de la enseñanza" y "la armazón se ha disimulado de tal modo [...] que aparece revestida de formas exteriores y agradables", declara la crítica de la época. En el año 1930, Víctor Mercante produce el libro *ABC* con el más riguroso "método analítico-sintético a base fonética".

En ese panorama irrumpen los maestros comprometidos con las mejores tendencias del movimiento de la Escuela Nueva que prosperaba en Europa y Estados Unidos, como Jesualdo en Uruguay, Olga Cossentini, Luis F. Iglesias y muchos otros menos recordados en Argentina, que ponen en práctica los métodos globales. Con más o menos rigor pero con igual militancia.

Sin embargo, después de un período de esplendor —aunque soportando críticas como partes en la "querrela de los métodos"—, sus acólitos comenzaron a ralear. No cedían las altas cuotas de fracaso escolar en primero y segundo grado y aparecían las neurociencias para ocuparse de las dislexias como "enfermedad del siglo", algunas de cuyas causas se atribuyeron al método global.

Por mucho tiempo se privilegió el tratamiento de la lectura y la escritura enfocado desde la patología, hecho que dio lugar a la rotulación y a la segregación de los alumnos al sistema paralelo de educación especial o a servicios hospitalarios. Pero también le llegará su turno al cuestionamiento de las dislexias y de la patologización de la escuela.

Otras ciencias humanas acuden para auxiliar a los métodos de enseñanza de la lectura. La lingüística avanza en sus investigaciones psicolingüísticas, sociolingüísticas y neurolingüísticas; el estructuralismo es sustituido por la lingüística transformacional, la gramática del texto y la pragmática; la antropología reconstruye conceptos sobre la lengua escrita.

Desde los puntos de vista de las nuevas ciencias se asumen posiciones ante la enseñanza de la lectura y la escritura, con nuevos datos obtenidos de sus diversos enfoques. Mientras tanto, la pedagogía vuelve a reflexionar sobre el lugar que ocupa en el poliedro de la clasificación de las ciencias y la didáctica se reconstruye sobre nuevas bases que se sostienen sobre la fundamental, que es la de la experiencia en el aula, donde se maceran, se filtran, se interpenetran, se prueban, se rechazan o se aprueban los datos de todas las ciencias humanas.

La pedagogía ha tenido que precaverse de los riesgos de la psicologización, como debe hacerlo con todos los reduccionismos. Creemos que en este caso es oportuno apelar al juicio de Piaget cuando aprueba la pedagogía experimental de Claparède en las primeras décadas del siglo XX por cuanto "no es una rama de la psicología", ya que:

La pedagogía experimental sólo recae, en efecto, en los procesos propiamente pedagógicos, lo que no significa [...] que la psicología no constituya una referencia necesaria. Equivale a decir que los problemas planteados son otros y contemplan, antes que los caracteres generales y espontáneos del niño y de su inteligencia, la modificación de éstos mediante el proceso en cuestión. (Piaget, 1968: 28)

Con ese criterio, ante la discusión entre los métodos analíticos o globales, Piaget le reprochaba a Decroly que se hubiera apoyado en los datos suministrados por la psicología acerca del carácter sincrético o global de las percepciones, en vez de someterlos a un estudio comparado en las aulas (Piaget, 1968: 28). En efecto, en la práctica de los métodos —incluido el más evolucionado método global— se comprobó que el rendimiento en lectura y escritura no sólo depende de un método que integra todos los componentes del proceso interno del niño que aprende a leer y escribir, por bien que se los conozca. Aunque en la reseña de las producciones de los maestros se encuentra una fuente de recursos que se pueden aprovechar, a mediados del siglo xx comenzaba a comprenderse que, además y preferentemente, ese aprendizaje depende de otros factores que participan en la construcción social del conocimiento.

EL NUEVO DEBATE

A partir de las décadas de 1970 y 1980 se multiplican las investigaciones y se configuran nuevas tendencias, especialmente en la alfabetización temprana. Pero la cuestión de la enseñanza de la lengua escrita *per se* se mantiene como un problema que parecería ser un anatema del sistema alfabético de escritura. Si bien algunos han llegado a decir que los métodos son un conjunto de bagatelas que siempre responden al conductismo, existen entre ellos controversias esenciales que reaparecen una y otra vez.

Así, a pesar de los avances de la psicología, de la lingüística y de la antropología, durante la última década del siglo xx en Estados Unidos y más recientemente en Francia (*Observatoire National de la Lecture*, 1998), se ha reanimado con mucho ímpe-

tu la antigua controversia entre los partidarios de los métodos fónicos (*phonics*) y los del lenguaje total (*whole language*) o ideovisual (*idéovisuelle*).

El lenguaje total

El lenguaje total "suele definirse de muy diversas maneras, como una filosofía, una perspectiva, un conjunto de creencias e intereses, un punto de vista, una revolución cultural, que se apoya en las investigaciones de diversas corrientes de la sociolingüística, la psicolingüística, el proceso de escritura, la alfabetización emergente y que asume las posiciones de diversas teorías sin identificarse con ninguna" (Strickland en *The Literacy Dictionary* 1995: 279-281).

A pesar de las amplias perspectivas del lenguaje total, la discusión se mantuvo dentro del antiguo "gran debate". Emparentado con los históricos globales puros, en los finales del siglo xx existían nuevos argumentos para apoyar la enseñanza del lenguaje total. Considerando que el lenguaje es inherentemente integrativo y todos sus sistemas están interrelacionados, debe ser aprendido como un sistema intacto. Las posiciones más extremas, como las de Goodman, consideran que el lenguaje debe ser total, nada de pedazos ni mordiscos, y por eso "la enseñanza directa de lo fónico no es necesaria ni deseable para producir lectores" (Goodman, 1992: 46-69). Apoyándose en el constructivismo natural de origen piagetiano y en el innatismo de la lingüística transformacional, asegura que los aspectos fónicos se aprenden naturalmente en el acto de leer y escribir. No sólo critica los métodos basados en destrezas aisladas y elementos fonológicos, sino que, por tratarse de una "pedagogía emancipadora", de "maestros liberadores" considera que debe condenar la enseñanza planificada y explícita, prescriptiva, secuencial que coarta los aprendizajes naturales, así como el uso de materiales y libros comerciales.

Los métodos fónicos

Aunque era manifiestamente hegemónica la tendencia globalizadora del lenguaje total, se conservó también vigente la tendencia

fonetizadora bajo el liderazgo de J. S. Chall, que se mantuvo fiel a las posiciones expuestas en su famoso libro *El gran debate*, publicado en 1967. En el año 1990, Chall sugería extender la escuela pública y la ampliación de su escolaridad obligatoria a doce años para que se pudieran cumplir sucesivamente todos los estadios que, según ella, se requieren para dominar la lectura en la sociedad posindustrial: prelectura, decodificación y fluencia, hasta tercer año; lectura intermedia hasta octavo año, y alfabetización avanzada hasta el duodécimo año.

Más recientemente, en 1999, Chall publicó una revisión de sus sucesivas investigaciones, realizadas en 1967 y en 1975, confirmadas por las de otros, sobre todo las de M. J. Adams en 1990, pero especialmente las del *National Research Council* de 1998, sobre la superioridad de lo fónico con respecto a otras variables en su relación con los rendimientos en lectura en el primer grado, con los datos de las evaluaciones nacionales, medidos por pruebas estandarizadas. Durante los últimos treinta años considera demostrada la superioridad de los resultados cuando se aplicaron los métodos fónicos basados en la decodificación, con respecto a los resultados obtenidos cuando se aplicaron métodos basados en la comprensión (Chall, 1999).

Es interesante destacar que mientras en gran parte de la década de 1990 los temas candentes sobre lectura que aparecieron en las publicaciones científicas, como el *Reading Today*, estuvieron relacionados con el lenguaje total, ya no fueron dominantes entre 1997 y 1998. En estos últimos años, por el contrario, aparecieron como altamente conflictivos los temas de la enseñanza equilibrada y de la *conciencia fonológica*, que nunca gozaron de prestigio en aquella orientación.

La alfabetización emergente y la recientemente llamada *alfabetización temprana* guardan una relación muy estrecha con esta controversia y, finalmente, participan en su desenlace.

La enseñanza equilibrada

Las primeras investigaciones realizadas en hogares letrados, con niños que aprendieron a leer antes de llegar a la escuela, tuvieron un gran impacto en el lenguaje total porque además de compro-

bar que ese aprendizaje se inicia casi al mismo tiempo que el habla, los hallazgos se presentaban como deslumbrantes testimonios de la manera en que el niño pequeño inicia ese aprendizaje, distinta de la manera en que se empieza en la escuela. No sólo se ofrecían como prueba contra el conductismo —porque estos aprendizajes emergían en el sujeto sin que nadie se los hubiera enseñado—, sino que, además, demostraban la falacia de la omnipotencia de la escuela idealizada en el siglo XIX, la escuela tradicional.

Después de diez años de experiencia, ampliado el universo de investigación, se reconocen las variaciones del desarrollo en la alfabetización que ahora se prefiere llamar “temprana” para evitar los equívocos implicados en la designación de “emergente”. Desde una perspectiva sociocultural, se encuentran muchos niños que necesitan enseñanza explícita para adquirir habilidades y estrategias (Braslavsky, 2004). No se trata de transformar a los niños en robots, pero es necesario encontrar recursos que vayan al encuentro de sus necesidades.

Hablamos de recursos de maestros que practican “el arte de la ciencia de la buena enseñanza”, equilibrando “el desarrollo de habilidades y estrategias en el marco de un programa rico en lenguaje y literatura” (Strickland, 1998: 4-13). Se trata de lograr el equilibrio en una cuestión que divide a docentes, académicos, padres y otros miembros de la comunidad buscando las coincidencias que existen entre personas y profesionales que tienen propósitos y aspiraciones similares.

En este caso se puede comprobar, una vez más, que la realidad opera como criterio de la verdad. El movimiento de la enseñanza equilibrada propone el consenso de las dos tendencias tradicionales y reconoce “la fuerza sinérgica de la suma de lo que cada una aporta para la alfabetización”. Pero no se trata de un consenso al que se llega a partir de acuerdos o consentimientos, sino como “un enfoque construido a partir del examen de un amplio espectro de la investigación, teniendo en cuenta todas las evidencias y no sólo la evidencia que sostiene una tendencia en particular” (Blair Larsen y Williams, 1999).

Desde esta posición no se renuncia a la teoría. Un conocimiento mejor del doble desarrollo natural y cultural durante la infancia, y de la relación entre el pensamiento y el lenguaje que se uni-

ficar en la significación puede favorecer la solución del viejo conflicto entre la fonética y la semántica en la enseñanza inicial de la lengua escrita.

El significado pertenece por igual a la esfera del pensamiento y a la esfera del lenguaje. Al igual que otros autores, en especial M. Bakhtine (1929), Vigotsky llama la atención acerca de que los sonidos, si son separados del significado, pierden las características específicas exclusivas del lenguaje humano que los distinguen de todos los sonidos de la naturaleza; del mismo modo que el significado, despojado de la sonoridad de la palabra perdería su soporte material y con eso su realidad.

Nuevos modelos como el de M. M. Clay expresan la complejidad de signos que intervienen en la adquisición de la lengua escrita. A partir de esos modelos y reconociendo las relaciones del niño con su medio social y sus crisis vivenciales en cada nueva situación (familia, guardería, jardín de infantes), es posible generar un enfoque equilibrado suficientemente flexible, con un amplio repertorio de estrategias bien fundadas, para que el maestro pueda tomar sus decisiones.

Tercera parte

EL CONTINUUM DE LA ALFABETIZACIÓN Y SU ESPECIFICIDAD EN LA ESCUELA

VIII. EL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN TEMPRANA

CUANDO SURGIERON los sistemas formales de educación se creía que había una edad para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Y como también se creía que la alfabetización se iniciaba en la escuela, la ley estableció la obligatoriedad escolar a partir de los 6, 7 e incluso los 8 años de edad, según los países. Se sabe ahora, gracias a investigaciones científicas que “los primeros años de la vida de los niños —desde el nacimiento hasta los 8 años— constituyen el período más importante para el desarrollo de la alfabetización” (IRA y NAEYC, 1998). Se trata de una diferencia de conceptos que ha generado cambios en los tiempos y modos de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita (Braslavsky, 2004). En este capítulo analizaremos la declinación del concepto de *madurez para la lectura y la escritura*, actualmente desplazado por el nuevo concepto de la continuidad de la *alfabetización temprana*.

A fines del siglo XIX, cuando apenas había nacido la psicología como ciencia y faltaban varias décadas para que se iniciara la psicología de la infancia, pedagogos como John Dewey y Patrick, en Estados Unidos, reflexionaban y discutían el problema de la iniciación en la lectura considerando “el desarrollo fisiológico necesario para percibir la forma visual y escrita de lenguaje” y refiriéndose a los “sistemas musculares y nerviosos” que ni siquiera “pertenecen a los primeros años de la vida escolar” (Downing y Thackray, 1974: 7-14).

LA MADUREZ PARA LA LECTURA

Se hablaba de una “madurez para la lectura” que nunca estuvo bien definida y cuyo contenido puede colegirse a partir de los tests predictivos que tuvieron mucha aceptación a partir de me-

diados del siglo xx. Es el caso de los tests ABC de Lourenço Filho, originario de Brasil y con gran difusión en Argentina, que daban por aceptada la necesidad de una capacidad intelectual correspondiente a 6 años —sin definirla—, pero agregaban una supuesta participación adicional de la madurez en el movimiento general, la coordinación visomotriz y audiomotriz, la resistencia a la fatiga, además de la pronunciación y la memoria. Según los resultados de la aplicación de esos tests, muy difundidos y aun oficializados en la provincia de Buenos Aires, los niños eran separados en tres grupos: los que aprenderían en seis meses, los que aprenderían en un año y los que no aprenderían. La escuela, siguiendo el criterio de la homogeneización, separaba a los niños en clases —A, B y C— correspondientes a los tres posibles resultados. Como se puede suponer, el nivel C y gran parte del B respondían con la profecía autocumplida de repetir el primer grado.

El aprestamiento

Siguiendo el concepto biológico de la *madurez perceptiva y motriz*, se consideró conveniente favorecerla mediante la ejercitación funcional y así se configuró el llamado *aprestamiento*, que pasó a integrarse en el currículo del jardín de infantes muchas veces, y necesariamente en el del primer grado. Al antiguo trazado de palotes se agregaron ejercicios de recortado, "picado" y otros, a los que a la vez se sumaron progresivamente ejercicios de organización corporal —ya bajo las nuevas influencias de las neurociencias— para el tratamiento "preventivo" de las supuestas dislexias. Finalmente, en la didáctica del desarrollo, bajo una arbitraria interpretación de Piaget, se incorporaron ejercicios de "clasificación, correspondencia y seriación" para que el niño "estructure las conservaciones operatorias que le permitirán elaborar, progresivamente en todos los dominios, los aprendizajes con significación" (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1981: 7).

El concepto de madurez y los ejercicios del aprestamiento están aún vigentes en la práctica de numerosas escuelas. Sin embargo, a comienzos del siglo xx, autores como Cyril Burt en Inglaterra y María Montessori en Italia ya creían que la edad para

empezar era la de 3 años, mientras Vigotsky sostenía que la iniciación debía trasladarse al jardín de infantes. Pero tanto el concepto de madurez como el de aprestamiento han sido científicamente desvalorizados por las investigaciones que se realizaron sobre el proceso de la lectura y la escritura durante la primera infancia en la segunda mitad del siglo xx. La alfabetización temprana demuestra que estos conceptos carecen de sentido.

LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE

A partir de la década de 1950 —cuando ya había avanzado el proceso social de la alfabetización alcanzando a grandes mayorías—, en algunas escuelas de países desarrollados comenzó a ser relativamente frecuente que llegaran niños que ya sabían leer. Esto impulsó a ciertos docentes a indagar las características de sus hogares, donde encontraron a padres letrados en un buen "ambiente de alfabetización", con muchas expectativas para que los hijos aprendieran a leer y una forma particular de relacionarse con ellos que fue descrita por la pionera Dolores Durkin en 1958 (Durkin, 1981: 13).

Ese hallazgo sirvió de estímulo a varios investigadores, que multiplicaron los estudios de casos y a partir de sus características comunes, con datos que, según ellos, hubieran sido increíbles en la década del setenta, formularon, diez años más tarde, el concepto de alfabetización emergente, que describe la evolución de la lengua escrita en la primera infancia. Interpretados los datos con enfoques multidisciplinarios, investigadores tan reconocidos como Teale y Sulzby (1989) sintetizan las características del niño pequeño como aprendiz de la lectura y la escritura y los principios básicos de su enseñanza:

- I. En una sociedad letrada, el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia muy tempranamente en la vida del niño. Los niños que desde los primeros meses están rodeados de libros y otros materiales de lectura y a quienes les leen regularmente, a los 2 o 3 años pueden identificar signos, rótulos, logos y palabras. Tienen la oportunidad de experimentar con lápiz y papel, realizan sus primeros garabatos y la escritura aparece mucho antes de aprender la escritura

convencional, con las características del sistema de escritura propio de su cultura, como se ha comprobado en Arabia Saudita, Egipto, Israel y Estados Unidos.

Numerosos ejemplos muestran que el proceso de lectura y escritura, aunque las conductas y la significación sean diferentes que en el adulto, se inicia mucho antes de su comienzo en el sistema formal.

- II. Los propósitos de la lengua escrita están integrados como parte del proceso de aprendizaje que se inicia. La alfabetización surge en la vida real, donde la lectura y la escritura se usan para cumplir con determinadas funciones. Los niños ven a los adultos leer diarios, guías, recibir tarjetas, cartas o facturas, hacer listas para compras. Ellos mismos suelen participar en juegos que requieren la lectura de instructivos o en la cocina, siguiendo la lectura de una receta. Son introducidos en la lectura y la escritura como parte de la cultura de su medio, las viven como parte de su vida y no como un conjunto de abstracciones o de habilidades aisladas sin sentido para ser aprendidas en la escuela.
- III. Los actos de leer y escribir se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada con los actos de hablar y escuchar. Se debe hablar de *desarrollo de la alfabetización* y no de prerrequisitos, prelectura o de aprestamiento. Es cierto que el dominio del lenguaje oral tiene importancia para el desarrollo de la lectura y la escritura, y que las habilidades en lectura influyen en la escritura. Pero la experiencia de la lectura influye sobre el lenguaje oral (por ejemplo, aumenta su vocabulario) y la escritura mejora la lectura (ayudando a la decodificación). Las artes del lenguaje (hablar, escuchar, leer, escribir) se refuerzan mutuamente.
- IV. La lectura y la escritura se aprenden activamente, construyendo la comprensión de la lengua escrita. Cuando, después de escuchar la lectura de un cuento varias veces, los pequeños lo "leen", no se trata de una mera memorización, ya que reconstruyen el significado aun cuando utilizan otras palabras. Del mismo modo, las escrituras de los niños pueden aparecer como confusas o ilegibles para los adultos, pero presentan diversos niveles de comprensión del sistema de escritura.

En su conjunto, las investigaciones observacionales demuestran (Teale y Sulzby, 1989: 4) que en un contexto positivo (ambiente de lectura) los niños aprenden del siguiente modo:

- desarrollan experiencias de lectura y escritura en primer lugar como actividades orientadas por propósitos;
- en sus experiencias diarias y cuando encuentran lenguaje escrito tratan de imaginarse cómo funciona;
- formulan hipótesis para diferenciar la escritura del dibujo; para comprender significados, estructuras y cadencias; para comprender los símbolos de la escritura y todas las relaciones entre esos símbolos y los sonidos del lenguaje oral.

Las estrategias de los niños son diferentes de las del adulto, pero tienen su propia lógica, que es comprensible si se adopta la perspectiva del niño.

Pero, si bien los niños pequeños son aprendices activos como constructores de significados de la lengua escrita, se demuestra también el papel clave que juegan los padres y otros adultos ilustrados en la nueva perspectiva. Su intervención consiste en la demostración tácita que ellos hacen de la alfabetización cuando escriben y leen con diversos propósitos y en diversas situaciones. Y más aún en su interacción con los niños. La lectura interactiva de cuentos entre los padres y los niños pequeños tiene poderosos efectos en la alfabetización emergente.

Se desprende, en síntesis, que la alfabetización del niño pequeño depende de múltiples y variadas experiencias que se integran en su exploración independiente del lenguaje escrito: sus propias observaciones de otros que realizan actividades de lectura y escritura, la interacción con los padres y otras personas ilustradas.

El protagonismo del niño

Por influjo del concepto de alfabetización emergente, muchos educadores pusieron el acento en el protagonismo del niño, pero, especialmente en Estados Unidos —y en otros países bajo su influencia—, desdeñaron la participación de los padres que mostraron esas investigaciones. Enfatizaron que, en un ambiente le-

trado, los niños despliegan su propia actividad y que cuanto más libres de la influencia del adulto mejor construyen su alfabetización ante la presencia y las atracciones del lenguaje escrito. Algunos de estos pedagogos —Kenneth Goodman, por ejemplo— recurrieron, para sus fundamentos, a prestigiosas teorías como la del constructivismo natural de Piaget o lingüísticas como la del innatismo de Noam Chomsky.

Desde esa posición arremetieron contra los modos escolares de la alfabetización y limitaron la intervención del maestro, que en el mejor de los casos debía ser un “liberador” de las capacidades que el niño tiene para construir sus conocimientos. Propiciaron cambios esenciales en la escuela para que reprodujera las características que encontraron en los hogares de los niños precoces en lectura, con algunas medidas muy sugerentes, a veces fascinantes, y por cierto legítimas, como el uso exclusivo de textos genuinos de la literatura. Fueron los actores más destacados de la lucha por la comprensión del texto y los combatientes más aguerridos de toda fonetización. Se opusieron a la intervención del maestro para enseñar la lengua escrita *per se*, sobre todo para enseñar las llamadas *habilidades* que descomponen la palabra o la oración. En algunos casos llegaron a decir que no se debe “enseñar” a leer, sino que sólo habría que estimular las lecturas que los niños pequeños realizan espontáneamente cuando empiezan a leer señales y carteles. En general, se desprestigió el término “enseñar” a favor del “aprender”. En sus formas más extremas, esta posición generó el mencionado movimiento del lenguaje total o integral que involucró a numerosos maestros y tuvo una considerable extensión (Braslavsky, 2004).

Se considera que el movimiento de la alfabetización emergente culmina con la publicación de Teale y Sulzby de 1989. Entonces empieza otra orientación que desembocará en el nuevo concepto de alfabetización temprana, como fue expuesto en el libro que publican Neuman y Roskos, casi diez años después, en 1998. Y no se trata solamente de una nueva denominación.

LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA

El movimiento de la alfabetización temprana obedeció a la demanda de numerosos maestros que trabajaron con todo entusias-

mo y convicción de acuerdo con las concepciones de la alfabetización emergente, pero con tan malos resultados que recurrieron a algunos de los investigadores más destacados, quienes —los más sensibles a esas consecuencias— iniciaron otro programa de investigaciones que esta vez se ocupó de los alumnos que no avanzaban y de sus hogares.

En ese universo más amplio y diverso se obtuvieron datos que confirmaron algunos principios elaborados en el movimiento de la alfabetización emergente y otros que se prestaron a una interpretación más amplia y comprensiva del desarrollo de la escritura en el niño. Los investigadores coincidieron en la necesidad de reemplazar “las viejas nociones sobre el aprestamiento para la lectura”, pero se basaron en una “perspectiva sociocultural y evolutiva” para proponer estrategias educacionales que puedan beneficiar a *todos* los niños, obviamente también a los que quedaban excluidos en el movimiento de la alfabetización emergente (Neuman, 1998).

La variedad en el desarrollo

Registraron una gran variedad en los modos del desarrollo de la alfabetización temprana en correspondencia con las diferentes experiencias y recursos, así como con los distintos tipos y grados de apoyo para aprender la lengua escrita. Obviamente, en hogares iletrados se encontró generalmente poca motivación para la lectura y escritura. Sin embargo, muchos niños conocen más de lo que se creía, aun cuando su lenguaje hablado es todavía pobre, y otros expresan el deseo de leer y de adquirir las habilidades que se necesitan para escribir, pero no cuentan en su entorno con las personas que puedan prestarles la ayuda que necesitan para saber cómo funciona la escritura ni para qué sirve: carecen de demostraciones de los propósitos que se pueden cumplir con el uso de la escritura y la lectura y de las oportunidades y los materiales para explorar los signos de la lengua escrita y para realizar sus trazos en el papel. Ni cuentan, mucho menos, con quienes pueden transferirles su gusto por las bellas páginas.

La diferencia de experiencias que tienen los niños con la lengua escrita se manifiesta en la gran heterogeneidad que manifiesta su

escritura cuando a los 6 años ingresan a la escuela, como se ha comprobado desde hace varios años en la ciudad de Buenos Aires (Braslavsky, 1992). Pero se comprueba que esas diferencias tienden rápidamente a desaparecer cuando se logra una transposición didáctica de una perspectiva "sociocultural evolutiva" (Neuman, 1998) o "socioconstructiva". Porque se puede observar, como lo hicieron los nuevos investigadores, que si se les da tiempo y oportunidades, los niños establecen todas las relaciones técnicas y conceptuales que intervienen en los actos de leer y escribir.

En la clase suele observarse que muchos niños, cuando empiezan la escolaridad, se hallan interesados por leer y buscan la ayuda de compañeros más competentes, pero se los desalienta y se les exige que trabajen solos sin hablar ni compartir sus actividades con otros. No se comprende que la alfabetización es un proceso eminentemente social que requiere actividades compartidas en la relación con adultos o iguales más avanzados.

Se ocupan en particular, también, de los niños que tienen dificultades en su desarrollo corporal, sensorial o mental. Refiriéndose a los niños con necesidades especiales, dicen que se los ha aislado enviándolos a clases especiales y "tratando de ayudarlos que hemos sobrediagnosticado y subeducado" (Neuman, 1998).

Como resultado de las nuevas investigaciones, a la primera descripción sobre las características básicas de la alfabetización en las primeras edades, presentan una nueva descripción de las características básicas de ese desarrollo (Neuman, 1998: 7-18) en la que destacamos las que se refieren a:

- la diversidad como inherente al desarrollo de la lengua escrita en los niños pequeños;
- la interacción social como necesaria para la motivación y las habilidades en el uso de las actividades de lectura y escritura;
- la necesidad que tienen muchos niños de conocer, no solamente los propósitos de la lectura y la escritura, es decir para qué, sino también cómo funciona el sistema de signos de la lengua escrita;
- el papel activo, no sólo del alumno que aprende, sino también del maestro que enseña;
- la superioridad de los programas inclusivos para alumnos con necesidades especiales;

- la importancia de la calidad de la enseñanza, la responsabilidad del maestro y de la escuela;
- la continuidad de la evaluación focalizada en la variedad de conductas en múltiples contextos.

Se prefiere hablar de *educación temprana* porque es una denominación que se adapta mejor al concepto de continuidad de la alfabetización y evita su interpretación como un desarrollo endógeno inherente al propio desarrollo interno del niño, disociado de su relación con otros que cooperan socialmente en la construcción de su objetividad y sus conocimientos. Por referirse a todos los niños, y no a un niño abstracto, paradigmático, integra también a aquellos que no poseen los saberes que benefician a los niños de los hogares letrados en su desarrollo cultural.

La nueva interpretación del proceso de los primeros tramos de la alfabetización en el nuevo concepto de alfabetización temprana se adapta a los propósitos de la educación para la diversidad. Si bien retoma gran parte de los hallazgos de la alfabetización emergente sobre la actividad del niño en la construcción de su conocimiento de la lengua escrita, así como de la antigua e insoslayable competencia entre la fonetización y la comprensión, adopta explícitamente las posiciones de la enseñanza equilibrada.

Es cierto que la pedagogía debe atender a la lengua escrita como un todo, pero al mismo tiempo debe brindarles a todos los niños el apoyo que necesitan para afrontar su enorme complejidad. Por eso acentúa la crucial importancia de la intervención del maestro para que coopere activamente con el niño en la construcción de su conocimiento.



IX. LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN LA FAMILIA, EL NIVEL INICIAL Y EL PRIMER CICLO

EL CAMBIO que se produce en los escenarios de la alfabetización temprana tiene lugar cuando también se producen cambios críticos en el desarrollo, durante la primera infancia, donde no sólo tienen importancia las condiciones tan diferentes de cada medio sino también y especialmente el modo en que el niño las vive. Así como difieren las condiciones externas del desarrollo del niño, también son cambiantes sus propias vivencias, es decir, su relación interior con uno u otro momento de la realidad. Por eso no se puede tomar en términos absolutos la influencia del medio, ya que el desarrollo se produce como una unidad de la personalidad y su ambiente.

La diferencia esencial que caracteriza a la percepción en el ser humano consiste en que al mismo tiempo que toma conciencia de las percepciones externas, también toma conciencia de sus propias percepciones, y por eso se cargan de sentido. Esa percepción, que nace como una vivencia, obedece a un proceso evolutivo: el bebé se alegra o se enfada pero no sabe que se alegra como tampoco sabe que está hambriento cuando tiene hambre, pero en determinado momento se produce una estructura de vivencias que le permite comprender lo que significa estar alegre o enfadado, o tener hambre. Es decir, que surge la "toma de conciencia" de sus vivencias y se forman relaciones nuevas del niño consigo mismo. En determinado momento esas vivencias se reestructuran y se generan las crisis del desarrollo.

Existe un consenso generalizado entre los psicólogos acerca de la crisis de los 3 años, cuando el niño descubre sus relaciones con las otras personas, como se comprueba en los cambios de su lenguaje: deja de hablar de sí mismo en tercera persona para usar el

"yo". Es la edad en que se inicia la "toma de conciencia lingüística", de tanta importancia para el desarrollo del lenguaje hablado y como anticipación necesaria del lenguaje escrito, ya que todo lo que surge y se genera en una etapa está determinado por lo que ha surgido y se ha formado en la anterior.

Igualmente se reconoce la crisis de los 7 años. Es sabido que el niño crece rápidamente a esa edad y que además del estirón se producen otras modificaciones orgánicas, como el cambio de dientes. Pero también se generan cambios más profundos en la personalidad que suelen definirse como cambios en la conducta y se reflejan en cierta pérdida del candor infantil y de la espontaneidad. Es como si de algún modo sus actos adquirieran un acento intelectual, que se interpone a la vivencia directa de las primeras relaciones de sentido con la realidad. Como lo ha señalado Wallon (1965), es la edad en que desaparece el sincretismo dando lugar a una mayor claridad de las percepciones, mientras que, según Vigotsky, el lenguaje egocéntrico se transforma en lenguaje interior. Se reconocen formaciones nuevas como el "amor propio", la "autoestima". "Justamente en la crisis de los 7 años es cuando surge la propia valoración: el niño juzga sus éxitos, su propia posición" (Vigotsky, tomo IV de *Obras escogidas*: 377-386).

Si bien es cierto que los cambios vivenciales responden a la lógica interna del desarrollo, cada situación nueva genera cambios existenciales que dan lugar a nuevas vivencias. Por eso, dice también Vigotsky, "si tuviéramos que formular una tesis formal, un tanto generalizada, sería correcto decir que el medio determina el desarrollo del niño a través de sus vivencias de dicho medio". Y por eso aconseja renunciar a la causalidad absoluta del medio sobre el desarrollo del niño.

Con esas precauciones, teniendo siempre presente la unidad entre la personalidad y el medio social, nos ocuparemos de la alfabetización temprana en la situación de la familia, del nivel inicial y de la escuela en su primer ciclo.

LA ALFABETIZACIÓN FAMILIAR

Aunque la alfabetización familiar no es una novedad, porque en muchos casos los padres fueron los únicos educadores antes de

que surgieran los sistemas de educación formal, también es cierto que, dada la trascendencia que adquirió la escuela como la institución alfabetizadora por antonomasia, esa función familiar le fue delegada. Solamente en algunos países comienzan a ponerse en práctica programas específicos destinados a favorecer la alfabetización desde las primeras edades en la familia.

Empieza a comprenderse la importancia de la alfabetización familiar, en muchos casos a partir de las investigaciones de la alfabetización temprana, aunque los programas son el efecto, además, de investigaciones de diverso origen —antropológico, sociológico, educacional— que demuestran explícitamente la relación entre el nivel de alfabetización de la familia y el rendimiento escolar de los alumnos con el mayor gusto que éstos muestran por la lectura y su mejor disposición para la escritura, en su mejor comprensión y más calificada producción. Por otra parte, al explicar las causas de la persistencia del analfabetismo en ciertos países de Asia y de África, son contundentes las estadísticas que demuestran el predominio de familias con madres que, por razones económicas y culturales, son analfabetas (Braslavsky, 2004).

Por cierto que para definir la alfabetización familiar se tropieza con las diversas perspectivas que se tienen sobre la misma concepción de la familia, de la complejidad que ésta adquirió en el siglo xx, de su rol frente a la escuela o de su conocimiento y sus prejuicios sobre la misma alfabetización, su proceso y su aprendizaje.

Qué deben saber los padres

No vamos a referirnos aquí a los programas de alfabetización familiar (Braslavsky, 2004) ni a los tipos de programas que en algunos casos comprenden también la enseñanza de la lectura y la escritura a los padres de los alumnos. Nos limitaremos a comentar algunos de los consejos que se les pueden dar a los padres desde la escuela tratando de identificar qué deben saber los familiares y cuánto pueden hacer.

Ante todo conviene responder, junto con ellos, dos interrogantes: qué es leer y qué es escribir.

Cuando el bebé comienza a balbucear y parece decir alguna palabra, "pa pa pa", quienes lo rodean lo celebran: "Ya habla". Lo animan, festejan sus errores y sus aciertos, piensan que está en camino de aprender a hablar. Aunque nadie le da clases para aprender a hablar, nadie piensa, tampoco, que el bebé aprende solo y, aunque sin la intención de enseñarle, naturalmente se le habla desde que nace. Bien se advierte que, desde muy temprano, responde a las voces y a las palabras que escucha y pronto presta atención a los giros, a la entonación, a los gestos. Se admite que poco a poco va construyendo su lenguaje, muy a su modo, en función del lenguaje que se habla en su entorno y que se le dirige a él mismo.

No ocurre igual en cuanto se refiere a la lengua escrita. No siempre se advierte que el niño, desde muy pequeño, reacciona a lo que está escrito del mismo modo que a todo cuanto ocurre a su alrededor. Que cuando la mamá o el papá o cualquiera le leen libros de cuentos, presta gran atención y que le gusta manipular los libros que le han leído. Poco a poco, no solamente ve que su papá y su mamá leen diarios o revistas, sino que reciben folletos y prospectos, que buscan indicaciones en las guías, que lo que está escrito tiene mucha importancia para quienes leen y escriben y a veces le concierne a él mismo. Escucha, por ejemplo: "Déjame leer tranquilo"; "dejá de molestar a tu hermano, que está escribiendo"; "llegó una carta de tu papá, dice que viene el sábado"; "mirá lo que dice sobre las inundaciones"; "qué suerte: parece que el subte va a llegar hasta aquí cerca".

Desde muy pequeño, al niño le encanta hojear catálogos y revistas, los mira, los rompe, los muerde. Por las noches reclama la lectura de un cuento, muchas veces de un libro preferido. De pronto trata de adivinar lo que dice en un envase o encuentra el libro que buscaba. En algún momento —depende de su interés o de su ambiente de lectura— "lee" un cuento que le han leído muchas veces.

También desde muy pequeño —al mismo tiempo que empieza a caminar—, si tiene en la mano un lápiz produce trazos aglomerados y poco a poco hará una espiral, un dibujo (un monigote, un árbol, una casita) y escrituras axifugas continuadas o entrecortadas, letras no convencionales y convencionales, números. En todos esos casos se podría decir que ya lee y escribe, del mismo

modo que se dice que habla cuando balbucea, porque está en camino de aprender, como antes estuvo en camino de hablar.

No se aprecian como tales esas manifestaciones de lectura y escritura porque se confunde leer con descifrar de acuerdo con antiguos prejuicios y creencias. Así también se confunde el verdadero papel de la familia en la alfabetización temprana.

Gracias a las reflexiones que se proponen, la familia no creará que todavía es muy pequeño para aprender a leer sino que dirá: "Qué suerte que todavía sea pequeño porque ahora sabemos cómo ayudarlo a ser un buen lector" (*Association française pour la lecture*).

El maestro puede orientar a los padres sobre el acto de leer, que éstos generalmente confunden con descifrar: esencialmente, leer es comprender un texto y escribir es producir textos con significado. Y debe demostrarles de manera sencilla que no es tan fácil comprender un texto, que no es lo mismo leer un texto que trate sobre algo que uno conoce que otro referente a algo que uno ignora, y que hay que conocer muchas cosas sobre determinado texto para leerlo fácilmente. Así, por ejemplo, un técnico en televisión leerá más fácilmente una ficha técnica que cualquiera de nosotros, un farmacéutico leerá más fácilmente una receta, un profesor de literatura leerá con dificultades un texto de agrobiología. Por eso no es suficiente descifrar para comprender.

Además de ser muy penoso y aburrido, el descifrado tiene grandes insuficiencias y desventajas para la comprensión. Cuando se descifra, el ojo se detiene en cada letra o tal vez en cada sílaba. Después hay que volver hacia atrás para comprender la palabra. Eso lentifica y perturba la comprensión porque cada letra o cada sílaba no quieren decir nada. (Tomemos un texto que tenga cierta extensión, de media página aproximadamente y cubramoslo sucesivamente con una hoja de papel que tenga un orificio pequeño, del tamaño de una letra o una sílaba; después, con un orificio que abarque una palabra, una línea, un párrafo, hasta descubrirlo totalmente. Comprobaremos que cuando mayor es la extensión de lo que leemos, mejor comprendemos el sentido del escrito.)

Con respecto a la palabra, la experiencia demuestra que el delecto crea malos hábitos. Dificulta el "golpe de vista" que realmente ayuda a la comprensión, ya que para comprender una pa-

labra hay que verla entera y se la reconoce por esa percepción que permite distinguir una palabra de otra. Tomemos por ejemplo el caso de las palabras "lana", "lona", "luna", "lena", "lina", que difieren en una sola vocal. Las tres primeras tienen distintos significados y las dos últimas no quieren decir nada. El niño las reconocerá por la diferencia de la imagen total que percibe en cada caso o, mejor aún, por el contexto en que se encuentran, por el sentido del texto, por las anticipaciones que hizo con respecto a ese texto, por el desarrollo del contenido que va leyendo.

Qué pueden hacer los padres

Los padres deben saber que en lo que está escrito hay que buscar muchas cosas, que el niño tiene que aprender a encontrarlas y que para eso hay que ayudarlo especialmente:

- a través de la experiencia compartida de la lectura de gran variedad de textos escritos y con la práctica de la escritura en las situaciones más variadas;
- a través de múltiples oportunidades para explorar y para producir textos escritos;
- en un ambiente donde el uso de la lectura y la escritura forma parte de la vida cotidiana.

Si se dan esas condiciones, llegará el momento en que el niño, naturalmente, aprenderá las letras sin haber corrido los riesgos del descifrado. Eso no quiere decir que le está prohibido manipular letras y aun nombrarlas. Forman parte del medio letrado y despiertan su curiosidad, por lo que hay que darles el nombre que tienen, sobre todo si pregunta. Pero en el acto de leer, la atención va dirigida al texto, a menos, naturalmente, que el niño pregunte algo referido a las palabras, a las letras o a otros signos. En la escritura, oportunamente, se les prestará especial atención, pero conservando siempre la significación del texto. Ésa ya será una tarea más reservada para el maestro, quien también la cumplirá como parte de la complejidad de los actos de leer y escribir.

Si bien la escuela tiene la responsabilidad de alfabetizar, los padres pueden jugar, en las primeras edades, un rol muy importan-

te—aunque diferente del rol del maestro—, del que quizá dependa el éxito de sus hijos cuando concurren a la escuela. No tienen por qué estar necesariamente informados ni —menos aún— deben tomar partido por uno u otro método, por una u otra orientación pedagógica. Por el contrario, sólo se pretende que no se propongan “enseñar” recurriendo a la creencia popular acerca de que los niños deben “aprender las letras” para aprender a leer. Pero tampoco deben empeñarse en enseñarles a leer por palabras o por oraciones. Su papel es otro.

En el intercambio con el adulto se genera una conversación con el niño a propósito del texto, y no una explicación o una simple lectura mecánica para que el niño escuche, eventualmente sin comprender. A través de la lectura de diversos cuentos y la ayuda que recibe para encontrar y fortalecer su sentido, comienza a tomar conciencia de la estructura del texto. Y esto es crucial tanto para la comprensión como para la producción del cuento y otros tipos de texto.

Por eso, uno de los consejos más universalizados para la familia consiste en la lectura diaria, o por lo menos dos o tres veces a la semana, de un cuento. No siempre como un somnífero antes de dormir, pero siempre en situaciones de gran proximidad, por ejemplo en la falda, no sólo por la afectividad, que favorece los aprendizajes, sino también para que el niño vea de cerca las acciones que realiza el adulto con el texto mientras lee.

Se particulariza el cuento leído, ante todo, por su eficacia en la motivación, dado el magnetismo que tiene en las primeras edades. No se trata de una simple lectura que el niño escucha pasivamente, sino de una situación compartida en una atmósfera colmada de fantasía, de ternura, de placer y de recompensa. Pero también tiene beneficios cognitivos para el niño, en una experiencia que realiza en la intimidad con la madre o el padre, cuando ellos no sólo leen sino que comparten comentarios y tienen además otras intervenciones en el transcurso de la lectura. Con frecuencia ayudan a comprender palabras o conceptos relacionando el relato con algo que el niño ya conoce; intuitivamente, suelen anticipar una dificultad que puede generar una confusión para comprender el relato, agregando o modificando parte de lo que está literalmente escrito, para ayudarlo a la comprensión.

También se ha observado que a medida que aumenta la participación en el manejo de los libros, los niños prestan mayor atención a lo que está impreso en sus páginas. Si, al mismo tiempo, tienen ocasión de ver cómo escriben los adultos y los hermanos mayores, más se interesan por las relaciones de la escritura con el lenguaje oral, hablan sobre el significado de algunas palabras escritas y empiezan a preguntar sobre las letras.

Así, en las investigaciones sobre el papel del cuento leído en la alfabetización temprana se comprueba que, a partir de la comprensión del texto, de una manera natural muchas veces los niños empiezan a relacionar los grafemas con los fonemas comenzando a reconocer así el sistema alfabético de escritura, los signos de puntuación y otros artificios que son necesarios para la comprensión del texto.

LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN EL NIVEL INICIAL

El ingreso a la cultura escrita que comenzó en la familia, obviamente debe continuar en la escuela maternal (guardería), cuando existe, y en el nivel inicial.

Siempre se ha tratado de que el jardín de infantes, y muy especialmente la guardería, reprodujera el ambiente de la familia. Pero, obviamente, eso no es posible en términos absolutos y la adaptación suele ser más o menos dificultosa, de acuerdo con las características y las vivencias individuales de cada niño. Es indudable que la escuela, a medida que se asciende en las etapas del nivel inicial —las “salitas” de 3, de 4 y de 5 años—, no puede reproducir el ambiente de la familia y que el rol del maestro es diferente del rol que cumplen los padres, aunque tampoco es, todavía, el que cumple el maestro en la iniciación escolar propiamente dicha.

En el hogar, los niños observan la lectura y la escritura de niños o personas mayores. En la escuela —aun en los primeros niveles de la iniciación— comparten sus aprendizajes con diez, quince o veinticinco niños aproximadamente de la misma edad que, cuando siguen las normas de la alfabetización temprana, escriben de muy variadas maneras, ven y escuchan distintas escrituras y lecturas, interactúan entre ellos. Es decir que tienen modelos y experiencias muy variadas (Sulzby, Teale y Kamberelis, 1989: 77).

Por su parte, los maestros cumplen un rol diferente del de los padres. Las relaciones y las negociaciones no son las mismas. Los niños a menudo aceptan las indicaciones de los maestros mejor que las de los padres, ya sea por el prestigio social percibido por los pequeños o por la función profesional que ellos cumplen —una función orientada por objetivos, por conocimientos del desarrollo intelectual, cultural y socioemocional de los alumnos, por teorías pedagógicas y recursos didácticos que se nutren en la experiencia del aula—. Se trata de vislumbrar las condiciones propicias para que la escuela y los maestros sean cada vez más capaces de cumplir con su responsabilidad.

Se sobreentiende que en las situaciones nuevas que se generan en la guardería o en el jardín de infantes deben encontrarse las condiciones físicas del ambiente de alfabetización y una dinámica de interrelaciones similares o mejores —más específicamente dirigidas— que las que existen en las familias.

Corresponde enfatizar cuánta importancia tienen estos servicios cuando se trata de poblaciones complejas con diferencias sociales y culturales. Estas condiciones han existido siempre en Argentina, dadas las características de su historia, desde que se inició el sistema formal de educación y desde que comenzaron a constituirse los jardines de infantes. Pero no siempre se tuvieron en cuenta porque, además, los propósitos mismos de este nivel del sistema formal tardaron en definirse y existieron muchas dudas —no muy bien disipadas todavía— en lo que se refiere a la introducción de la lengua escrita en su currículo.

En nuestro tiempo, la heterogeneidad de la población aumenta con nuevas inmigraciones, especialmente en la periferia, pero también en el centro de las grandes ciudades como Buenos Aires, Rosario, Córdoba. Y también en las provincias que, además de inmigrantes europeos, tienen culturas de contacto con poblaciones originales de Brasil, Paraguay, Bolivia, Perú, y también de Chile, especialmente en la Patagonia. Ya existen suficientes investigaciones para demostrar la importancia de los problemas que esa heterogeneidad genera en los aprendizajes escolares. Si además se tiene en cuenta el aumento de los niveles de pobreza que se ha producido a partir de la década de 1990, se comprende el alcance de estos datos para el sistema formal desde sus primeros eslabones.

Son datos que convocan a mejorar la calidad de la educación para que sea compatible con las orientaciones que tratan de resolver los problemas de la diversidad para lograr una educación con equidad. Y, sobre todo, a multiplicar la oferta de servicios de educación inicial. Con mayor prioridad aún debiera extenderse el grado para niños de 5 años, en cumplimiento de La Ley Federal de Educación que anticipa la obligatoriedad desde esa edad, que corresponde al preescolar.

Por otra parte, durante esas edades —entre 3 y 5 años— se han realizado las primeras y más conocidas investigaciones sobre el origen y la evolución del grafismo —dibujo y escritura—, muchas de ellas con enfoques neurobiológicos y psicológico (Braslavsky, 2004). Sin desconocer la importancia pedagógica que han tenido esas investigaciones, cabe mencionar otras que han ofrecido fundamentos para explicar ciertos problemas que suelen aparecer posteriormente en el aprendizaje de la lectura. Además, se relacionan con el antiguo enfrentamiento entre la fonética y la semántica que se ha producido en la enseñanza del sistema alfabético de escritura. De algún modo también han tenido importancia para quienes, en el presente, deciden optar por la enseñanza equilibrada.

La toma de conciencia lingüística

Se ha comprobado que mientras el niño construye su habla, comienza también a hacerla objeto de su reflexión. Según la "teoría del cristal", primero se mira espontánea y naturalmente a través del mismo, pero cuando se hace opaco se toma conciencia de que ese cristal existe. Del mismo modo, se ha tratado de explicar lo que se llamó la toma de conciencia lingüística (*linguistic awareness*).

Cuando el niño comienza a hacer del lenguaje un objeto de su conocimiento, inicia su toma de conciencia lingüística, como un saber intuitivo que no se formula en definiciones ni reglas. Se comprueba cuando corrige su pronunciación, aparentemente de modo espontáneo, aunque lo hace después de confrontarla con la de los adultos; cuando, en vez de imitar a los adultos, regulariza los verbos irregulares ("andé", por "anduve"; "poní", por "pu-

se"); cuando pregunta sobre las palabras; cuando juega con sonidos con rimas y con segmentos de palabras ("colegio", "colectivo", "colección").

Las autocorrecciones en la pronunciación suelen observarse desde los 2 años; a los 3, los niños cambian el uso de la tercera persona por el "yo" para referirse a sí mismos. En niños de 4 años se observa que cambian las formas de expresarse cuando hablan con niños más pequeños, con sus muñecos o con los mayores. En general, se comprueba que los niños pequeños comienzan a controlar su lenguaje con referencia al estándar lingüístico de su medio.

La conciencia léxica y la conciencia fonológica

Dentro del concepto de la conciencia lingüística, algunos investigadores se han ocupado de la conciencia léxica y de la conciencia fonológica.

La conciencia léxica se refiere al reconocimiento de las palabras en el *continuum* del lenguaje hablado. Cuando no se conoce una lengua, difícilmente se pueden aislar las palabras en la "cinta ininterrumpida" del lenguaje sonoro. La lengua escrita, en cambio —después de muchas transformaciones que fueron necesarias para que el lector pudiera comprenderla—, presenta espacios entre las palabras que permiten aislarlas con la vista. Para superar esas diferencias entre el *continuum* de "la lengua que se oye" y el *discontinuum* de "la lengua que se ve", se propician los ejercicios para la toma de conciencia léxica.

La conciencia fonológica tiene que ver con el reconocimiento de las unidades fónicas de la palabra. En el campo de la fonética se comprueba que las señales acústicas no se corresponden directamente a nivel fonémico: cuando se pronuncia una unidad silábica, por ejemplo "pan", la unidad acústica (que se oye) es la misma que la unidad fonética (que se pronuncia); pero, si se quiere separar "pan" en unidades fónicas, el sonido de cada consonante "p" y "n" se alarga para arrastrar media vocal y su análisis daría por resultado algo así como "puane". Son los sonidos adventicios que servían a los detractores de los métodos fónicos cuando se decía que los maestros y los niños producían graznidos y mugidos.

Una de las investigaciones más célebres y fundantes ha sido la encabezada por Liberman y colaboradores en el año 1974, quienes, si bien consideran que el conocimiento de la unidad de significación es más importante que la estructura fónica, imaginaron una metodología especial (que eliminaba los criterios acústicos y se apoyaba en movimientos y acciones musculares) para investigar la segmentación silábica y fónica de los niños pequeños.

Se organizaron dos grupos experimentales que en cada caso integraban niños de escuelas maternas (*nursery*), del preescolar y de primer grado. En uno de esos grupos se investigó la segmentación en sílabas y en el otro la segmentación en fonemas. Así, pudieron hacerse las siguientes observaciones. La segmentación en sílabas comenzaba en la *nursery* con respuestas positivas del 46% de los niños, seguida con el 48% en el preescolar, para llegar al 90% en primer grado. La segmentación en fonemas dio un total de respuestas negativas en la *nursery*, lo lograba el 17% en el preescolar y llegaba al 70% en primer grado. En la discusión de los resultados, los autores observaron que el análisis silábico aparece evolutivamente más temprano y las emisiones en fonemas son, por su parte, significativamente más difíciles para los niños pequeños. Pero agregan dos aspectos de interés: que los más pequeños tal vez tuvieron dificultades para comprender las consignas de la prueba y, sobre todo, que entre el preescolar y el primer grado se advierte un largo paso tanto en el análisis de los fonemas (del 17% al 70%) como en el análisis de las sílabas (del 48% al 90%).

Los autores consideran que es difícil juzgar en qué medida este crecimiento representa un cambio madurativo o refleja los efectos de la instrucción que reciben en primer grado (advirtiéndose que estas investigaciones, obviamente, sólo se hicieron sobre la lengua oral). De todas maneras reconocen que es posible que el análisis del lenguaje requiera instrucción, así sea elemental.

Estas investigaciones tuvieron mucha resonancia porque, a la vez, desde otros ámbitos se encontró una fuerte correlación entre los niños que presentaban dificultad para la toma de conciencia fónica y las dificultades posteriores en la lectura. Más específicamente, fue una de las pocas correlaciones que efecti-

vamente se encontraron entre un bajo nivel de conciencia fónica en la infancia y las dislexias.¹

En una experiencia realizada en la ciudad de Buenos Aires (1984-1992) se proponían ejercicios para la toma de conciencia léxica y para la toma de conciencia fonológica, entre las "actividades preparatorias de la lectura". Pero los docentes que participaban en la investigación objetaron ese uso, considerando que inducía a volver sobre los métodos fónicos en detrimento de la comprensión del texto. Sin embargo, las aplicaron eventualmente para ayudar al niño a desarrollar el "oído fonemático", a partir de la comprensión de la estructura fonética de la palabra o facilitando el proceso de escritura, como la usa Clay para la "recuperación de la lectura" (Clay y Cazden, 1994: 256) y como se encuentra con frecuencia en la bibliografía más reciente.

La conciencia lingüística en un plan de estrategias

Más actualmente, los ejercicios se integran en el repertorio de estrategias que se ponen en práctica en el Programa de la Zona de Acción Prioritaria (ZAP) de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y en cursos a distancia que se desarrollaron en varias provincias, dentro de un vasto plan de estrategias que comprenden la "toma de conciencia lingüística que involucra la toma de conciencia de la escritura como representación de ideas, conocimiento y pensamiento". A partir de un modelo que representa la complejidad de los actos de leer y escribir, la toma de conciencia fonológica le permite el niño percibir el lenguaje oral como una serie de sonidos específicos (los fonemas) para poner en práctica "el principio alfabético" de la relación grafema-fonema.

Habría que tener en cuenta, con todo, que estas estrategias por sí solas no pueden fundamentar ni un método ni una tendencia

¹ Véanse autores como: F. R. Vellutino (1982), *Teorías e investigaciones en el estudio de la dislexia en la niñez: Teorías y técnicas de la comprensión del lenguaje escrito*, Santiago, Chile, UNICEF-Universidad Católica de Chile; I. Bornstrom, C. Elbro y D. K. Petersen (1998), "Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items", en: *Reading Research Quarterly*, núm. 33.

en la enseñanza de la lectura. Una concepción socioconstructiva de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita comprende una serie de variables cuya importancia relativa cambia en la evolución del proceso.

Entre tanto, interpretemos la institución, en este caso el jardín de infantes o nivel inicial, como un escenario privilegiado para el desarrollo temprano y concurrente de las artes del lenguaje, es decir, el habla, la escucha, la lectura, la escritura. Como "el niño realiza con ayuda aquello que después será capaz de realizar por sí mismo", tiene a su disposición a la maestra jardinera, quien le lee con una frecuencia diaria. Y como no aprendió a escribir, ella también está a su disposición para escribir todo lo que el niño quiera decir, actuando como un escriba. Por eso, una de las actividades habituales es la que se llama escritura diferida o "experiencias de lenguaje". Pero además, el niño tiene a su disposición los "rincones": el de la biblioteca para manipular y explorar libros y revistas, y el rincón de escritura, con lápices y papeles para dibujar y escribir a su manera.

De acuerdo con la versión original de la teoría sociohistórica cultural, en los escritos de Vigotsky, la prehistoria de la lengua escrita culminaría con el desarrollo cultural del niño en el jardín de infantes. Su historia se inicia con el ingreso del niño al sistema formal de educación.

LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA

Vigotsky analizó varios estudios realizados en las primeras décadas del siglo XX sobre las grafías iniciales producidas por los niños —especialmente las experiencias de Luria con niños de 3 y 4 años— como "antecesoras de la escritura ulterior". En su memorable trabajo *La prehistoria del lenguaje escrito* se ocupa, también, del "momento más importante que caracteriza el auténtico paso al lenguaje escrito" (Vigotsky, tomo III de *Obras escogidas*: 183-205). Es el que ocurre cuando el niño llega al "simbolismo de primer orden", es decir, cuando el lenguaje escrito adquiere su autonomía, se hace directamente simbólico y se percibe del mismo modo que el lenguaje oral.

Vigotsky —para quien “el desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural— también enfatiza la necesidad “de llevar al niño a la comprensión interna de la escritura”. Cuando se refiere al tránsito de los simbolismos del lenguaje escrito y la necesidad de superar el breve paso por la comprensión a través del lenguaje oral para que la escritura pase a ser un significante directo, dice que “todo el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito radica en la preparación y organización correcta de este paso natural”. El pedagogo “debe organizar la actividad infantil para pasar de un modo del lenguaje escrito a otro, debe saber conducir al niño a través de los momentos críticos”.

Considerando las exigencias del “auténtico paso al lenguaje escrito”, Luria habla de la necesidad del “empalme de las formas de registro primitivo, de carácter prehistórico, [...] y las nuevas formas, culturales, introducidas orgánicamente [...] por el maestro y la escuela” (Luria, 1987: 55).

También Domingo Faustino Sarmiento, a mediados del siglo XIX, había dicho que “no se comprende suficientemente cuántos cuidados deben prodigarse para que los niños adquieran las ideas necesarias para que puedan leer con provecho” (Sarmiento, 1842, *El Mercurio*, Santiago de Chile).

X. IMPORTANCIA Y ESPECIFICIDAD DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN FORMAL

EN LOS CAPÍTULOS INICIALES de este libro se mencionó la aparición de las primeras escuelas para formar escribas, cuando se amplía el uso de las escrituras cuneiformes, aproximadamente cuatro mil años antes de Cristo. También se observó que la necesidad histórica de extender el uso de la lengua escrita, a través de un largo y sinuoso camino, culminó con las leyes de educación pública que generaron y extendieron la educación formal en las últimas décadas del siglo XIX. Esos datos permiten reconocer que, aunque limitada, existió una relación estrecha entre la educación formal y la socialización de la lengua escrita.

Otros datos, que se vinculan a una línea muy importante de investigaciones y de reflexiones acerca de las características propias de los aprendizajes que corresponden a la escuela, permiten reconocer su importancia y su especificidad.

Jerome Bruner decía en 1971 (61):

Notemos la aparición de un tema que aparece en todos nuestros resultados: la variable de la escolarización siempre marca diferencias cualitativas directamente relacionadas al desarrollo. Los niños wolof que han ido a la escuela difieren intelectualmente más de los niños sin escolarización que viven en la misma aldea que de los niños que viven en una ciudad del mismo país, o en la ciudad de México, en Anchorage, Alaska o en Brooklyn.

También cita a otros autores que investigaron en el Congo Belga y en Sudáfrica, “donde han obtenido resultados similares, que demuestran la gran repercusión que tiene la escuela”.

APRENDIZAJES COTIDIANOS, APRENDIZAJES ESCOLARIZADOS

Piaget puso en evidencia las distinciones entre los aprendizajes que él llamó *espontáneos* y *científicos* —Vigotsky prefirió llamar-

los *cotidianos* y *científicos*, y autores actuales los denominan *cotidianos* y *escolarizados* (Gallimore y Tharp, 1994: 211-244)—. Mientras que para Piaget no existe diferencia esencial entre dichos aprendizajes, para Vigotsky sí la hay. Según Piaget, los aprendizajes espontáneos y los científicos se suceden naturalmente en la evolución psicogenética. Según Vigotsky, tanto los aprendizajes cotidianos como los científicos responden a procesos psicológicos superiores¹ y ambos se construyen socialmente. Pero los primeros tienen lugar en la experiencia inmediata con el medio, son conglomerados o sincréticos y no se pueden definir. Los científicos se inician con los primeros aprendizajes simbólicos, que son analíticos, se relacionan con conocimientos anteriores y se integran en sistemas conceptuales. Los aprendizajes cotidianos tienen lugar en el hogar y constituyen la prehistoria de los procesos psicológicos superiores. Es en la escuela donde se promueven intencionalmente los aprendizajes simbólicos y empieza la historia del desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Por su parte, D. B. Elkonin, discípulo de Vigotsky, afirma que durante la primera infancia, el niño adquiere los conocimientos empíricos poniendo sucesivamente en juego las actividades rectoras de la comunicación emocional directa, operaciones objetales instrumentales y juego de roles. A través de esas actividades y gracias a la asimilación de los procedimientos socialmente elaborados, se formaría la así llamada *inteligencia práctica* al mismo tiempo que se desarrollan intensamente las formas verbales de comunicación (Elkonin, 1987: 104-124).

Los conocimientos teóricos serían necesariamente adquiridos en la escuela, donde la enseñanza obtiene una significación fundamental, siempre que su "calidad" pueda ser evaluada precisamente por "la influencia que ejerce sobre el desarrollo intelectual del niño". Elkonin también dice: "El estudio, es decir, aquella actividad en cuyo transcurso ocurre la asimilación de nuevos conocimientos y cuya dirección constituye el objetivo fundamental de la enseñanza, es la actividad rectora de este período".

¹ Vigotsky distingue entre los procesos psicológicos elementales de origen biológico y los procesos psicológicos superiores, humanos, que se originan en la relación social entre personas.

Las diferencias señaladas conducen a destacar que la singularidad de los conocimientos que se adquieren en la escuela consiste en que dichos conocimientos, a diferencia de los cotidianos, son sistemáticos, por dos razones:

- Porque no se mantienen como conocimientos individuales y aislados (por ejemplo una oveja, una serpiente o una hormiga), sino que se incluyen en clasificaciones (como mamíferos, reptiles, invertebrados), es decir, se sistematizan en categorías.
- Porque se adquieren en un sistema definido en que se proporciona (o se debe proporcionar) una socialización especial del pensamiento.

Lejos de acentuar las diferencias y las distancias entre los aprendizajes cotidianos y los escolarizados, se hace indispensable su interconexión y su interdependencia.

Los conceptos cotidianos proporcionan el conocimiento vivo que permite elaborar los conceptos escolarizados, pero, recíprocamente, los conceptos escolarizados o científicos permiten comprender mejor los hechos de la realidad inmediata. Es decir, a través del uso de conceptos cotidianos adquiridos en la experiencia personal, los niños obtienen el sentido de las explicaciones y las definiciones elaboradas científicamente. Van más allá de los muros del aula, del puro verbalismo, del predominio excluyente del pensamiento lógico-deductivo.

El conocimiento escolar debe nutrirse entonces del análisis de lo cotidiano y valorizar el "conocimiento en la práctica". De manera recíproca, los conocimientos científicamente elaborados facilitan el "dominio de las características científicas de los conceptos cotidianos".

Relacionar los conocimientos cotidianos con los que se elaboran en la escuela se corresponde con la aspiración que se viene formulando desde el Renacimiento bajo la fórmula de "unir la escuela con la vida", que aún no se ha realizado y por eso es preocupación de todas las formulaciones de reforma educativa y de las más interesantes investigaciones y ensayos que se llevan a cabo actualmente. Está vinculada, además, a condiciones más complejas que se relacionan con la especificidad institucional de la escuela en un enfoque sociocultural.

LA ESPECIFICIDAD INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA EN UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL

¿Qué es, pues, lo que caracteriza especialmente a la escuela en contraste con otras formas de instruir? Según Jerome Bruner (1971: 66 y 114):

La institución escolar les da al conocimiento y a la habilidad una forma más simbólica, abstracta y verbal. [...] Por el mero hecho de ponerlo en la escuela, se lleva al aprendizaje fuera del contexto de la acción inmediata. Esta misma extirpación convierte a la escuela en un acto en sí mismo [...] y prepara al alumno para el razonamiento en cadena [...] que se necesita para formular ideas complejas. Al mismo tiempo, la escuela —si tiene éxito— libera al niño de la rutina de la actividad diaria concreta. Si la escuela consigue evitar una rutina propia, puede convertirse en uno de los principales medios para fomentar la reflexión.

El enfoque sociocultural, que se propone analizar las características culturales, sociales e históricas que intervienen en la individualización de la actividad mental, necesariamente debe analizar la especificidad de la institución en que se aprende, en este caso la escuela. A ese respecto, dice Wertsch (1994: 136): "Si me propongo un enfoque sociocultural, ello no se debe a que no creo que existan rasgos universales, sino a que pienso que ese universalismo ha llegado a dominar la teoría psicológica actual hasta tal punto que se ha prestado muy escasa atención a la institucionalidad histórica, cultural y social de la mente". Son consideraciones que enfatizan la necesidad de analizar los factores institucionales y culturales en que tiene lugar el desarrollo humano. En nuestro caso, la institución de la educación formal.

Wertsch (1994: 138) menciona la "ley genética del desarrollo cultural" de Vigotsky, según la cual:

Toda función en el desarrollo cultural del niño se presenta dos veces o en dos planos [...]: primero en el plano social y después en el plano psicológico [...]; primero entre las personas como categoría interpsicológica, y después dentro del niño como categoría intrapsicológica. Ello es así en el caso de la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición.

De acuerdo con esa ley, Wertsch considera excesiva la frecuencia con que se ha intentado resolver los problemas escolares dentro de los límites de la psicología y propone averiguar más para la comprensión "del modo en que el funcionamiento mental se vincula con los diversos contextos sociales y culturales". Más allá de las relaciones del maestro con el alumno, se trata de establecer su relación con los marcos sociales particulares y específicamente con los de la educación formal.

El examen de la institución escolar va más allá de la descripción de una organización compleja cualquiera. Debe examinarse considerando las conductas que corresponden a sus propios compromisos y a las transacciones interpersonales de su propia cultura, ya que existen fundamentos para considerar a la escuela como el ámbito de organización social más propicio para alentar la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos y, en particular, de la alfabetización, que fue desde su origen su función más específica. Para comprender las dimensiones de la complejidad de esto basta analizar el cronograma del sistema formal y las relaciones interpersonales que sugiere. En una unidad de análisis más circunscripta, a partir de las supervisiones, hay quienes aconsejan generar "ámbitos de actividad" como escenarios donde se integren personas, ocasiones, motivaciones, objetivos, desde los centros de trabajo en el aula, hasta los grupos de entrenamiento entre pares, consultas a expertos, grupos de revisión de programas, etcétera (Gallimore y Tharp, 1994: 211-243).

La esencia de este criterio es el aprendizaje cooperativo en todos los niveles, desde los alumnos, pasando por los docentes y la dirección, hasta la supervisión y reciprocamente. La interacción de todos los miembros da como resultado la intersubjetividad, una característica central del plano interpersonal. En la actividad conjunta, cada participante recibe la influencia de muchos aspectos de la interacción: los signos y símbolos desarrollados a través del lenguaje, el desarrollo de la comprensión común de los propósitos y el sentido de la actividad, el trabajo conjunto en las estrategias cognitivas y la solución de problemas. Pero no sólo recibe influencias sino que las vive, las reconstruye, las resignifica, se reconoce a sí mismo y construye su personalidad.

En esta concepción se debe proporcionar una socialización especial para desarrollar capacidades a través del aprendizaje coo-

perativo que permite al alumno acceder al uso voluntario, independiente y autorregulado de los conocimientos elaborados que adquiere. Gran parte de las investigaciones actuales en didáctica se basan en el concepto de la *zona de desarrollo próximo*.

EL CONCEPTO DE ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

Al supeditarse al desarrollo natural de la maduración, y preocupada por estudiar los procesos que ya habían madurado, la pedagogía se transformaba en una "pedagogía de la espera", inoperante. Vigotsky recurrió a una metáfora muy conocida para criticar la metodología del diagnóstico que se ocupaba de conocer el nivel de desarrollo. Comparaba a los que averiguaban, por medio de tests, el "nivel actual" de edad mental, que sólo tiene en cuenta los conocimientos acabados que se realizan sin ayuda, con el horticultor que sólo se interesa por los frutos que ya han madurado y no tiene en cuenta a los que están "en estado de maduración". Por su parte, propuso que se tuvieran en cuenta aquellos saberes que el niño puede realizar si se le ofrece alguna ayuda, considerando que así se pueden descubrir los saberes que están en proceso de desarrollo.

El "nivel de desarrollo real" expresa las funciones que ya han madurado. El "nivel de desarrollo potencial" expresa las que se hallan en proceso de maduración. El primero es retrospectivo, expresa lo que el niño es, y el segundo es prospectivo, expresa lo que puede llegar a ser. La diferencia entre uno y otro define la *zona de desarrollo próximo*.

En términos generales, el concepto de la zona de desarrollo próximo responde a la idea de que la enseñanza no debe ser pasiva, por transmisión o por explicaciones, sino que debe ser una enseñanza en la que el alumno construya el conocimiento, es decir, lo adquiera activamente. Pero esa construcción no se realiza en soledad sino que, hasta determinado momento, el alumno necesita de la ayuda de alguien que ya posee los instrumentos culturales que él todavía no adquirió.

Vigotsky considera que la zona de desarrollo próximo, es decir, la zona que se halla en estado de maduración, es la más propicia para la acción del educador, porque es la zona más sensitiva a la

colaboración y en la que el niño puede realizar tareas por encima del nivel actual, mucho más que por sí mismo en soledad. La ayuda que le ofrecen el maestro, otro adulto o un compañero más avanzado se suele expresar como *andamiaje* edificado por ellos para sostener la construcción del alumno, y que se retira cuando éste adquiere la capacidad de realizar de manera independiente su propia construcción del conocimiento.

Postulamos que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. [...] Una vez que [esos procesos] se han interiorizado se convierten en parte de los logros independientes del niño. (Vigotsky, 1979)

Distintos autores previenen contra la simplificación del concepto de zona de desarrollo próximo y llaman la atención sobre su amplio sentido, que integra conceptos clave como la centralidad de la pedagogía en el desarrollo y la indivisibilidad entre el individuo y lo social (Moll, 1994; Braslavsky, 2004).

EL LENGUAJE ESCRITO Y LOS APRENDIZAJES SIMBÓLICOS EN LA ESCUELA

Existen interesantes trabajos que orientan sobre la manera de construir el andamiaje en general y en particular para la enseñanza de la lectura, y se realizan numerosas investigaciones en los centros más avanzados que trabajan con los conceptos implicados en la zona de desarrollo próximo.² Cabe llamar la atención sobre el desafío y la responsabilidad que supone esta orientación para el sistema formal, la escuela y el maestro, así como para la profesionalidad del docente en el proceso de la construcción del conocimiento y, yendo más lejos, en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Las investigaciones mencionadas señalan como característica importante de la educación formal la relación entre el manejo del lenguaje y el desarrollo de los conceptos científicos.

² Entre otros, véanse, respectivamente, los capítulos 7 y 8 y la tercera parte del libro citado de Moll sobre Vigotsky y la educación.

La instrucción formal en escritura, al transformar el lenguaje en objeto de estudio, desarrolla en los niños la capacidad de manipular de manera consciente este sistema simbólico y proporciona el entrenamiento para dominar otros. Dice Bruner (1971) que "el lenguaje escrito nos da la ocasión de desplegar el lenguaje fuera del contexto de referencia inmediato. Al escribir, la persona que utiliza el lenguaje se ve prácticamente obligada a evocar referencias. [...] Escribir es entrenarse en el uso de contextos lingüísticos independientes de los referentes inmediatos". Y agrega que la escuela "brinda ocasiones de usar el lenguaje fuera de contexto (incluso el lenguaje hablado) porque, en gran medida, se habla de cosas que no están presentes en lo inmediato".

Cuarta Parte

LA LENGUA ESCRITA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y SU ENSEÑANZA

XI. HACIA UN MODELO HOLÍSTICO, SOCIOCONSTRUCTIVO, DE LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN LA ESCUELA

EXISTEN DIVERSAS MANERAS de abordar el proceso de alfabetización que tiene lugar en los primeros peldaños del sistema formal de educación. De estas orientaciones, tres —respectivamente fundadas en las teorías cognitivas del procesamiento de la información, en las piagetianas-naturalistas y en las socioconstructivistas— pueden considerarse el punto de partida de un modelo holístico de la alfabetización temprana.

Según McCarthy y Raphael (1994), la orientación fundada en las teorías del procesamiento de la información supone, respondiendo a la filosofía del positivismo, la existencia de una realidad objetiva estable en todos los contextos, que se puede medir. Propicia una enseñanza directiva con indiferencia por el entorno, con un maestro muy activo, que proporciona información y estructura tareas, y un alumno relativamente pasivo. Los diversos modelos que responden a esta orientación se centran en el proceso mismo. Consideran que la lectura y la escritura consisten en una cantidad de subprocesos (visuales, fonológicos, semánticos, textuales) y proponen estrategias referidas a éstos, con el desarrollo de habilidades aisladas y jerarquizadas de abajo hacia arriba o inversamente: letras, sonidos, palabras, oraciones.

Las teorías piagetianas-naturalistas se basan en la filosofía fenomenológica de Edmund Husserl, según la cual los individuos interpretan el mundo natural, dándole un sentido a los objetos y las personas. Psicológicamente consideran el proceso cognitivo de la lectura y la escritura como un hecho del desarrollo individual, por progresión constructiva interna en relación con el objeto. Se basan en las estructuras innatas de la capacidad del lenguaje, de acuerdo con Noam Chomsky, y en las premisas de Jean

Piaget sobre la construcción activa de las estructuras lógicas universales. El aprendizaje depende del desarrollo natural y del entorno letrado —“entorno de alfabetización”, rico en materiales impresos—, por inmersión en el lenguaje total, donde la lectura y la escritura se adquieren tan naturalmente y tan activamente como el lenguaje oral, sin necesidad de dominar habilidades específicas como se supone en la educación formal. Los seguidores de esta orientación rechazan categóricamente los métodos fónicos y toda enseñanza que fragmente el conocimiento del lenguaje total (*whole language*). Contra la enseñanza directiva, consideran secundario el papel del maestro, que es a lo sumo un facilitador o un liberador: es responsabilidad de los alumnos interactuar con el entorno y el docente es quien proporciona las oportunidades (McCarthy y Raphael, 1994).

Finalmente, la visión socioconstructivista, que orienta la tercera dirección, tiene sus raíces filosóficas en las obras de Ludwig Wittgenstein, Merleau-Ponty y Rom Harré, y en la epistemología de Kuhn. Sus raíces psicológicas se encuentran en las teorías de Vigotsky, desarrolladas y modificadas por Jerome Bruner, Michel Cole y Barbara Rogoff. Sus principios son:

- la naturaleza interactiva del conocimiento: éste se construye por consenso de la comunidad de pares, usando sistemas de signos conformados socialmente, como lo demuestra la naturaleza cambiante de la alfabetización;
- la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores —que, según Vigotsky, se dan primero en un plano interpsicológico (entre personas) y luego intrapsicológico (en el individuo)—, dependiente de la comunicación a través de las generaciones: los niños aprenden a través de la interacción con un adulto o con un par más capacitado;
- el aprendizaje asistido: incluye tareas como interrogación y realimentación, modelado y otras enseñanzas hasta que el niño se hace independiente.

En esta orientación —para la cual es dominante el diálogo formativo del desarrollo del pensamiento sobre alfabetización—, docentes y alumnos construyen conocimientos juntos, ambos son activos.

UN MODELO HOLÍSTICO PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

En su acepción más general, el término *holismo* deriva del griego *holos*, que quiere decir “completo”, “entero”. En términos psicológicos se refiere a la concepción de la Gestalt, según la cual el todo mantiene una relación indisoluble con las partes pero es diferente de la suma de las mismas. En el caso del movimiento del lenguaje total, en la orientación natural piagetiana, el holismo se refiere a la integración de las artes del lenguaje —hablar, escuchar, leer, escribir— y a la instrucción considerada como funcional, por inmersión, no analítica, no directiva.

En la concepción socioconstructiva, el holismo adquiere otra dimensión y se entiende como la síntesis de unidades organizadas en un todo. Su fundador, Vigotsky, dice cómo la entiende en su capítulo sobre “el problema y el método de investigación”, al oponerse al procedimiento de análisis que “se puede denominar de descomposición de conjuntos psíquicos complejos en sus elementos [...] que obtiene como resultado productos de naturaleza distinta de la del conjunto analizado”. Según Vigotsky, con ese procedimiento es como si alguien, al buscar la propiedad que tiene el agua de apagar el fuego, tratara de descomponerla en hidrógeno y oxígeno como recurso para explicar dicha propiedad: “descubriría extrañado que el hidrógeno arde solo y que el oxígeno mantiene la combustión y nunca podría explicar, a partir de las propiedades de los elementos, las propiedades que identifican al conjunto”. El autor considera que ese tipo de análisis da lugar a profundos errores, “ya que ignora la naturaleza unitaria e integral del proceso que se estudia y sustituye las relaciones internas de cohesión por relaciones mecánicas externas entre dos procesos heterogéneos y extraños el uno al otro” (la fórmula química del agua, la molécula H_2O , se refiere a todas sus propiedades y variedades, tanto “al agua del Océano Pacífico como a una gota de lluvia”) (Vigotsky, tomo II de *Obras escogidas*: 18).

Esta concepción se origina en la crítica a la psicología de las facultades o asociacionista, con sus divisiones artificiales, para proponer, en cambio, el estudio del microcosmos de los complejos procesos interfuncionales que caracterizan la actividad psicológica real.

Pero esa crítica también es válida cuando se refiere a la fragmentación de la enseñanza que se desentiende del contexto social y cultural. Si el conocimiento es una construcción social, cooperativa, es necesario tener en cuenta cada situación en que se produce el aprendizaje como un todo, en este caso la escuela en su contexto social y el aula en su contexto institucional.

Además, por tratarse del aprendizaje de la lengua escrita deben aceptarse los enfoques didácticos más coherentes con la concepción holística que unifica al pensamiento con la palabra en el significado. Vigotsky también afirma (tomo II de *Obras escogidas*: 18):

Descomponiendo el pensamiento lingüístico en los elementos que lo integran, pensamiento y palabra, como si fueran ajenos el uno al otro, y después estudiar las propiedades del pensamiento puro, independiente del lenguaje, y el lenguaje independiente del pensamiento es establecer una relación puramente mecánica.

Por eso, el modelo holístico de la alfabetización temprana se refiere tanto a la situación del aprendizaje en el contexto de la escuela y su organización institucional, como al abordaje de los contenidos, en este caso la lectura y la escritura. Se da por supuesto que, al apreciar los cambios culturales producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, el término cambiante de alfabetización también las comprende, aunque antes sólo tenía en cuenta a la escritura como primera tecnología de la palabra (Braslavsky, 2004).

Dos componentes fundamentales, esencialmente unificadas e interdependientes, integran lo que sería un modelo holístico de la alfabetización temprana en la escuela: su escenario, es decir, la escuela, su contexto y su organización institucional, y la significación y el sentido como eje de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

LA ESCUELA, SU CONTEXTO Y SU ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

La historia de la alfabetización nos ha permitido reflexionar sobre el papel que desempeñó la escuela en la expansión de la lengua escrita y también acerca de sus compromisos aún pendien-

tes, sobre todo con la alfabetización de poblaciones numerosas, que en su mayor parte incluyen también a quienes padecen de pobreza y de discriminación social y cultural.

Coincidiendo con las estadísticas que dan cuenta de esos hechos, investigadores de orientación sociocultural descubren situaciones que sugieren la necesidad de superar algunas de las limitaciones del sistema formal, especialmente en lo que se refiere a su contextualización, es decir, a la necesidad de su inserción en la situación de su propio contexto cultural. Así, pues, una concepción holista va más allá de la escuela: se extiende a su contexto social y cultural.

Esa inserción respondería al mejor conocimiento de las características culturales de su medio, en particular de la lengua oral y escrita, y de los saberes de la población, atendiendo a los problemas educacionales que se originan en la diversidad social y cultural. De este modo se mejoraría la selección de los contenidos curriculares, relacionándolos con la realidad inmediata, y la vinculación de los conceptos cotidianos elaborados por el niño en su medio con los conceptos escolarizados. Además, y esto es de gran importancia, se comprenderían muchas causas de las dificultades que se presentan en las poblaciones marginadas y se evitarían las que se originan cuando existen divergencias entre el desarrollo natural y el desarrollo cultural de los alumnos.

Cuando atendemos a la especificidad institucional de la escuela vemos que ha sido considerada como el ámbito de la organización social más propicio para alentar la enseñanza y el aprendizaje. Esta situación, junto con la intersubjetividad que debe generarse en la comprensión común de los propósitos y el sentido de la actividad en el trabajo cooperativo de las estrategias cognitivas, llevarían, según algunos educadores de gran prestigio, hacia "un modelo alternativo de organización y supervisión escolar", en el cual sería razonable que "la responsabilidad central de la organización de la enseñanza sea la de proporcionar ayuda para el trabajo de cada integrante" (Gallimore y Sharp, 1994: 245-262).

Se trata de generar ámbitos de actividad como un sistema global de ayuda que se dirige gradualmente desde la supervisión hasta el alumno, pasando por el director y el maestro, pero que no fluye en una sola dirección, dado que la ayuda también se

ejerce desde los alumnos hasta la supervisión y en otras direcciones interrelacionales —de maestro a maestro y entre los alumnos—. La actividad conjunta, da lugar a un producto conjunto en la intersubjetividad.

Se comprende que esta "ayuda" implica una concepción de capacitación permanente que responsabiliza a todo el sistema formal y que es condición de todo el proceso de aprendizaje, muy vinculado a la lectura y la escritura —por la función mediadora que la lengua escrita tiene desde sus primeros orígenes— y, sobre todo, a partir de su expansión en la escuela pública y obligatoria.

El sistema global de ayuda

El sistema global de ayuda no se produce de manera difusa, sin organización, sino que requiere de ámbitos de actividad deliberadamente organizados para la acción productiva conjunta, aunque no se desconocen las condiciones externas e internas que dan lugar a "los pequeños dramas recurrentes en la vida cotidiana", como los que se producen en el hogar, en la comunidad y los lugares de trabajo.

Se llama "ámbitos de actividad" a las situaciones en que tiene lugar la interacción colaborativa, la intersubjetividad o, cuando hay enseñanza, el desempeño con ayuda. Es un concepto aplicable a muchas situaciones: los cuerpos de docentes, los grupos de entrenamiento entre pares, los talleres, las reuniones de nivel y de grado, las comisiones de planeamiento y revisión de currículo, los debates.

El aula es un ámbito de actividad privilegiado. Se aconseja que, sobre todo al comienzo —en tanto nos ubicamos en el tramo de la alfabetización temprana, nos ocuparemos en particular aquí del aula en el preescolar y en el primer ciclo de la Educación General Básica (EGB)— se mantenga la calidez de la convivencia que caracteriza a los hogares donde los niños cuentan con las condiciones propicias para la alfabetización emergente, con experiencias de lectura y escritura acompañadas por el placer, el apoyo y las gratificaciones de sus familiares.

Pero, por tratarse de la escuela, los alumnos comienzan a sentirse como parte de un "grupo para aprender" y conviene que to-

men conciencia de esa pertenencia. Hay quienes se refieren al aula como "una comunidad para aprender".

Al principio, los niños no aprenderán la escritura *per se*, sino que la aprenderán en el aula funcionalmente, como parte de su cultura. Además de las oportunidades que deben tener para usar de manera natural la lengua oral, deben encontrar allí oportunidades para usar la lengua escrita con todos sus propósitos: el placer de la literatura, la comunicación con un interlocutor ausente, la información, la expresión de su pensamiento y de sus emociones, el registro de acontecimientos y datos, la planificación de actividades.

En ese medio dinámico contarán con la ayuda del docente y los compañeros más avanzados para informarse, para observar cuando leen o escriben o para confrontar y resolver conflictos cognitivos. Tendrán múltiples oportunidades de escuchar lo que el maestro cotidianamente lee, observar a otros que leen y escriben, ensayar escrituras en diversas oportunidades, interactuar en escrituras y lecturas compartidas, manejar materiales para leer y escribir, explorar individualmente en su entorno letrado, utilizar la computadora cuando sea posible. Así como también para dibujar, para dramatizar y para desarrollar todas las artes del lenguaje.

Como dicen Sulzby y Barnhart (1992: 159), "un ámbito letrado rico no implica necesariamente que cada centímetro del aula esté cubierto de letras y de texto. Significa que el aula tiene oportunidades para que los niños interactúen con la lectura y la escritura durante todo el día y de muchas formas diferentes".

La participación activa en el grupo le brindará al niño oportunidades para integrarse en procesos de colaboración a través de la búsqueda compartida de significados, de los errores asumidos (no sancionados) y superados en cooperación, del entusiasmo por las metas logradas en común.

Para crear esta atmósfera hace falta un entorno físico que le dé sustento. Se da por sentado que, para generarlo, se dispone de un edificio, aunque modesto, suficientemente seguro y confortable. Igualmente se descuenta que también en condiciones difíciles o adversas los buenos maestros encuentran recursos para responder al sentido esencial de lo que se propone, así como es importante que los responsables de la política educativa tengan presente la importancia del entorno físico para la alfabetización. Cuando falta, se suele hablar de "privación de escenario".

El entorno físico

El entorno debe obedecer a un plan que contemple la actividad de toda la clase en su conjunto, de pequeños grupos y del trabajo individual. Su diseño tendrá en cuenta los problemas de espacio y los materiales didácticos que se emplearán según las experiencias significativas e interesantes de la clase.

Los maestros deben ser estimulados para que realicen su propio diseño. Las posibilidades son muy contingentes, ya que dependen de los recursos con que se cuente y, en ciertas condiciones sociales, se carece de ellos. Sin embargo, cuando se integra el trabajo de la escuela con la comunidad, las iniciativas y las posibilidades se multiplican. Se pueden sugerir algunas orientaciones que, por lo demás, ya están muy generalizadas.

Además de ordenar las mesas para la actividad en grupos, que se reunirán o reagruparán para clases más generales, resulta conveniente organizar rincones o centros que pueden separarse por muebles o estanterías, que, a su vez, pueden servir para ordenar materiales, conservados en cajas, según las circunstancias.

Conviene que cada rincón o centro tenga su nombre (rincón de ciencias, de estudios sociales, centro de escritura, de teatro o de dramatizaciones, centro de juegos de roles y otros). No necesariamente deben crearse todos desde el principio, sino que pueden surgir como una necesidad en determinado momento del desarrollo curricular y enriquecerse progresivamente con nuevos materiales.

En el preescolar y los dos primeros años de la EGB —con frecuencia también en el tercero—, cuando la alfabetización constituye el foco de la actividad escolar, se considera que los centros de lenguaje oral, de escritura, de dibujo y de biblioteca constituyen en su conjunto el ambiente de alfabetización. Prácticamente, este ambiente se extiende a toda el aula y es lo más visible, porque en ella aparecen muy variados portadores de textos, carteles y afiches que adquieren todo su valor cuando registran la dinámica de la enseñanza-aprendizaje: el calendario, la fecha del día, el clima; el registro con el nombre de los inscriptos, presentes y ausentes; la cartelera de noticias; el buzón de correspondencia; los acuerdos sobre el comportamiento; producciones escritas de los niños en los diversos proyectos; afiches de publicidad so-

bre distintas actividades (deportivas, musicales y otras); consejos de salud y de higiene; guías diversas; listas de cuentos ya leídos; etcétera.

Entre esos materiales no pueden faltar los diarios, las revistas y todos los materiales de lengua escrita genuinos que existen en la sociedad y la cultura en los que está contextualizada la escuela.

La biblioteca constituye un centro esencial del área de alfabetización porque induce a los niños a su uso voluntario y les permite explorar sobre los libros y los materiales escritos, y construir así sus nociones sobre ellos; acceder al placer literario; acceder a su uso para la información. Se ha comprobado que los niños en cuyas aulas se hizo buen uso de la biblioteca eligen voluntariamente leer durante su tiempo libre mucho más que aquellos que no tuvieron bibliotecas en sus aulas.

No son muchos los libros que se necesitan para integrar la biblioteca. Algunos recomiendan entre cinco y ocho ejemplares por alumno, agregando revistas y a veces diarios. Además de las provisiones oficiales, los maestros suelen tener iniciativas para conseguirlos y renovarlos con ayudas comunitarias.

Al mismo tiempo, cada uno de los centros o rincones debe contar con los materiales adecuados, ya sea para desarrollar y enriquecer el lenguaje oral (títeres, muñecos, grabadores, computadora, videos), como para la expresión gráfica (pinturas, marcadores, plastilina, papeles). Para la escritura pueden integrarse archivos con palabras, oraciones, letras, disponer de diccionarios ilustrados y otros materiales cuyo uso se hará cada vez más independiente y voluntario.

Considerando la importancia central que tienen los proyectos de ciencias naturales y sociales para el currículo de la alfabetización inicial, los materiales de los respectivos rincones deben estar al servicio de las actividades indagatorias y su procesamiento a través de la lectura y la escritura, y, progresivamente, de la computadora cuando sea posible.

XII. ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN ACTIVA

EL ENFOQUE HOLÍSTICO se ocupa de unidades indivisibles cuyas propiedades son inherentes a la totalidad en su conjunto. Desde esta perspectiva se reconoce que la palabra "encierra en la forma más simple el pensamiento lingüístico", y su unidad se halla en su "aspecto interno", es decir, en su significado. Como el significado de la palabra no se refiere a un objeto aislado sino a toda una clase de objetos, procede de una generalización que es un acto del pensamiento. Por lo cual, "el significado pertenece al dominio del lenguaje en igual medida que al del pensamiento" (Vigotsky, tomo II de *Obras escogidas*: 21).

En la década de 1930 decía Vigotsky (tomo II de *Obras escogidas*: 296-304) que hasta entonces se habían considerado separadamente el sonido y la significación. Pensaba que la esterilidad de la semántica y la fonética clásica se debía, en gran medida, a la ruptura entre el sonido y el significado, a la descomposición de la palabra en elementos aislados y consideraba que el significado de la palabra no había recibido suficiente investigación, cuando, sin embargo, es en el significado donde reside la clave de la unidad del pensamiento lingüístico, ya que la palabra es, a la vez, lenguaje y pensamiento.

Cuando analiza la dinámica funcional del lenguaje, Vigotsky plantea que el significado de la palabra se enriquece con el sentido que adquiere en el texto y en el contexto. La distinción consiste en que mientras en su singularidad una palabra puede tener un significado más estable y preciso, su sentido puede cambiar en el texto y en la dinámica del contexto. Así, por ejemplo, en la fábula de la cigarra y la hormiga, la palabra final es "¡canta!", interpretada en el texto, pero que en el contexto de la situación significa "¡muere!". Siguiendo a Paulhan, Vigotsky dice que el sen-

tido de la palabra es ilimitado, cambia de una conciencia a otra y de una situación a otra, y que "la palabra cobra sentido en el contexto de la frase, pero la frase lo toma a su vez del contexto del párrafo, el párrafo lo debe al contexto del libro y el libro lo adquiere en el contexto de toda la creación del autor".

Estos conceptos, que en la actualidad son ampliamente desarrollados en la gramática del texto y la teoría del discurso, refuerzan los argumentos que repetidamente se han venido ofreciendo a propósito de la necesidad de comenzar por la comprensión de textos en la lectura y por producir textos con significación en la escritura. Es el punto de vista que defendieron los partidarios de los métodos globales en su debate histórico con aquellos que se aferraban a la fonetización. Con respecto a estos últimos, Vigotsky decía que "el proceso habitualmente llamado *comprensión del lenguaje* es algo más importante y distinto que una reacción ante una señal fónica".

Finalmente, en la enseñanza equilibrada, como lo vimos, se contempla la necesidad de muchos niños que, por causas culturales o naturales, necesitan ayuda para resolver los problemas de la fonetización, que son propios del sistema alfabético de escritura. Se conocen nuevos modelos pedagógicos que no separan la fonética de la semántica porque es en la semántica donde está la unidad del pensamiento con la palabra. Para pensar sobre qué se lee hay que llegar al aspecto interno de la escritura, y para expresar lo que se piensa mediante la escritura hay que saber usar el significado de las palabras, y su sentido en el texto y en el contexto. Pero también buscan estrategias para que los niños aprendan las habilidades de la fonetización, especialmente cuando hay tantos que las necesitan.

En educación, el término *estrategia* se define como un plan sistemático, conscientemente adaptado y monitoreado para mejorar el desempeño en el aprendizaje (*The Literacy Dictionary*, 1995). Más específicamente, en alfabetización se definen las estrategias para leer centrándolas en el alumno como la acción deliberada que un lector realiza voluntariamente para desarrollar la comprensión.

Pero también se habla de *estrategias instruccionales o herramientas metodológicas* a cargo del docente como el apoyo que necesitan los alumnos para tener éxito en la lectoescritura, especialmente con respecto a la comprensión de la lectura auténtica.

Los investigadores contemporáneos, en su mayoría, coinciden en que una comprensión efectiva resulta de la interacción de cuatro grupos de variables: el contexto educacional (entorno socio-cultural y escolar); el lector (edad, experiencias de lenguaje hablado y escrito); el docente (su conocimiento, experiencia, actitud, enfoque pedagógico); el texto (género, tipo, características).

EL CONTEXTO EDUCACIONAL COMO ESCENARIO DE LAS ESTRATEGIAS

Como se dijo, la escuela debe funcionar como un ámbito de organización propicio para la enseñanza y el aprendizaje de todos, en un sistema global de ayuda que fluye en todas las direcciones, y el aula debe hacerlo como una comunidad para aprender, en una atmósfera donde los niños, en un sistema de relaciones concertadas democráticamente, tengan oportunidad de actuar, elegir, aceptar, rechazar, discutir, entrar en conflicto con sus compañeros, con el maestro, consigo mismos, resolver el conflicto, reconciliarse, entusiasmarse, tener éxito, cometer errores, discutirlos, corregirlos, decidir junto con los demás. En suma, entrenarse para la vida social. Debe ofrecerse, desde el comienzo en el nivel inicial, como un medio cultural donde el niño pueda hacer naturalmente uso de la lectura y la escritura en situaciones cotidianas, con oportunidades para observar a otros que leen y escriben, explorar individualmente materiales escritos, interactuar en lecturas compartidas, contando con un entorno físico adecuado. En tales condiciones, el niño puede generar y desarrollar sus propias estrategias. —

LAS ESTRATEGIAS DEL ALUMNO COMO LECTOR

Del mismo modo que en la alfabetización temprana en el hogar, en una situación escolar adecuada los niños generan sus propias estrategias para leer y escribir. Esa situación debe ser tanto más cuidadosamente adecuada si los alumnos no pertenecen a una familia letrada.

Por supuesto que esas estrategias se pueden apreciar mejor si se acepta que, esencialmente, "leer es comprender el texto". Si de al-

gún modo el niño conoce el contenido de lo que va a leer, ya sea porque es un cuento que le han relatado o le han leído en alguna de sus versiones, o alguna información que ha escuchado o ha adquirido en su experiencia cotidiana, se orientará —por los colores, el formato, el tamaño u otros signos— para reconocer logos, palabras, letras, números. Son pistas que él encuentra ante la necesidad de leer que le presentan las circunstancias —reales o generadas por el maestro— y también buscando el placer que le procura la lectura compartida y la lectura individual, aunque sea simulada.

Del mismo modo, llega a producir significados comprensibles para el receptor en un proceso de construcción que tiene lugar en un medio que le genera necesidad de producir escrituras que le sirvan para comunicarse, registrar hechos de su vida cotidiana, relatar sus experiencias, obtener alguna ayuda o una autorización. Y también, sobre todo, para sentir el placer de que alguien reciba su mensaje y se lo conteste o que celebre una ocurrencia suya; de sentirse capaz de producir esas escrituras y de saber cómo funcionan para expresar sus ideas, sus imágenes, sus sentimientos.

Es innegable que el niño es el actor principal en su adquisición de la lectura y de la escritura. Sin embargo, el sentido común puede alcanzar para alertarnos sobre la insuficiencia de esa construcción individual del niño solo. Y las investigaciones sobre alfabetización temprana, tanto en hogares letrados como no letrados, así como otras demuestran la importancia que tienen los padres, los hermanos mayores y los maestros en el aprendizaje de la lectura.

Para llegar a ser un lector estratégico, que verdaderamente pueda crear significados a través de una comprensión activa, el niño debe ser capaz de automotivarse y de monitorear su propia comprensión, recapitulando, revisando, cuestionándose, corrigiéndose. Un lector competente tiene un plan para comprender. Y para eso, entre otras cosas, dice Josette Jolibert (1992), los docentes debemos "ayudar a los niños a dilucidar sus propias estrategias de lectura".

LAS ESTRATEGIAS DEL DOCENTE

En gran parte de los casos, y en particular en el de los alumnos que no han tenido experiencias de lenguaje escrito en sus hogares o que tienen diferencias culturales y lingüísticas —muy nu-

merosos de acuerdo con los resultados que se comprueban en la mayoría de los países—, las estrategias instruccionales a cargo del maestro tienen una importancia fundamental. Aun así, la participación tan dominante del lector en la comprensión activa generó dudas acerca de que la comprensión pudiera ser enseñada y, en consecuencia, sobre el papel que juega la variable maestro para la comprensión del alumno.

Si bien algunas investigaciones fueron contradictorias respecto de esto, otras más recientes, realizadas sobre muestras significativas de alumnos, arrojaron resultados que sugieren fuertemente que la comprensión puede ser enseñada. Se encontraron amplias evidencias como para persuadir a los maestros sobre la necesidad de la enseñanza de la comprensión de la lectura. La cuestión consiste en enseñar la comprensión sabiendo para qué, por quién, bajo qué condiciones y con qué propósitos.

Una vez más conviene recordar que la *enseñanza*, en nuestro caso, se entiende como colaboración y ayuda en el momento oportuno de la construcción del conocimiento, en la zona de desarrollo potencial.

Las estrategias pueden ser muy diversas y varían, en gran medida, con el tipo de texto. Se reconocen algunas estrategias generales referidas a tres momentos: antes, durante y después de la lectura, que vamos a describir aunque con la advertencia de que no deben tomarse como pasos necesarios e indispensables, como prescripciones rígidas e insoslayables. Las presentamos como orientaciones para un maestro inteligente y bien preparado que debe tomar oportunamente sus decisiones sobre ellas, teniendo en cuenta el nivel evolutivo de sus alumnos y las características individuales de cada uno.

Antes de la lectura

Antes de la lectura de un texto, el docente se vale de las propias estrategias del alumno e introduce algunas más, ya sea para:

- reactivar conocimientos que se vinculan con dicho texto;
- generar anticipaciones, hipótesis y expectativas sobre el mismo;
- evidenciar (explícita o implícitamente) el propósito de la lectura y motivarla.

Según cuál fuere el contenido del texto, el maestro puede utilizar una imagen del cuento que se va a leer o el título de una noticia o un párrafo del texto expositivo, o un acontecimiento del día, o el nombre del autor, o a veces una conversación para que los niños evoquen lo que saben acerca de —lo que se relaciona con— lo que se va a leer, y elaboren algunas anticipaciones o hipótesis sobre el contenido, que después confirmarán o no, o para proponer un juego o una actividad donde intervenga la lectura o se genere la necesidad de escribir.

A través de esas alternativas, los alumnos generarán motivaciones y actitudes, según cuál sea el propósito de la lectura, por ejemplo:

- disfrutar del placer de la narración;
- informarse sobre algo que les interesa;
- orientarse sobre las reglas para participar en un juego;
- conocer los pasos a cumplir en la elaboración de un producto;
- resolver algún problema a través de una guía.

Con estas estrategias se enfatiza la importancia de recurrir a los conocimientos anteriores para construir e incorporar los nuevos y motivar la lectura a través de las expectativas que se generan por diversos resortes, entre otros por el enigma de lo que se va a leer o por el entusiasmo sobre lo que van a hacer, o encontrar, o emprender.

Organizadores visuales y verbales

Por su parte, los "organizadores visuales", como las imágenes, y "verbales", como el título, recuperan los conocimientos anteriores y, sobre todo, anticipan lo que se va a leer.

Los organizadores visuales tienen especial importancia en relación con el segundo momento, en cuanto anticipan la estructura del texto. Estudios realizados en la década de 1980 permiten reconocer que en los cuentos tradicionales se usaban dos tipos de ilustraciones para acompañar al texto:

- dibujos de tamaño grande que representan el contenido total del cuento, y

- dibujos más pequeños que se refieren a partes separadas del texto y ayudan a comprender las peripecias del cuento y relacionarlas.

Esos estudios comprueban experimentalmente que son más eficaces las ilustraciones grandes al mostrar cómo pueden integrarse los eventos parciales del cuento, y de ese modo sirven para la comprensión holística del texto.

Las ilustraciones parciales sirven para que los niños integren las secuencias, formulen anticipaciones e hipótesis. De ningún modo se trata de un recurso para asociar la imagen con la palabra y provocar así una relación de estímulo-respuesta.

Es conveniente advertir que los conceptos de estrategia que aquí se manejan nada tienen que ver con las etapas de aprestamiento y decodificación lineal para recomponer palabras, como se entendía en los programas tradicionales y en la práctica muchas veces vigente todavía. No se promueven ejercicios para la maduración de "funciones" o "destrezas" ni se empieza por las vocales para enseñar de manera encubierta todas las letras del abecedario. No se actúa pensando que el niño solamente debe ejecutar o comprender lo que indica el maestro, sino en la seguridad de que debe intervenir activamente para comprender el texto que lee y escribir para decir algo, no para ejercitar la motricidad fina o para copiar.

Tampoco quiere decir que, como en la antigua "querella", se opta de manera dogmática por la alternativa de los métodos globales contra los fónicos, sino que, como oportunamente se dijo, se opta por modelos de múltiples fuentes donde se reconoce la intervención de los aspectos perceptuales, pero absolutamente subordinados a la significación, tanto en la lectura como en la escritura.

Durante la lectura

Este es el momento en que, para la comprensión, adquiere su mayor importancia la estructura del texto, y por eso ha dado lugar a algunas estrategias para obtener una primera información acerca de lo que se trata, por medio del análisis del índice o el extracto de la contratapa o la introducción, cuando se trata de un libro, o la

lectura del copete, cuando se trata de una revista. Es un momento confuso que evoluciona hacia la claridad cognitiva a través de estrategias que muchos investigadores integran en la zona de desarrollo próximo.

Las estrategias que tratan de resolver los difíciles problemas que se les presentan a los alumnos para relacionar las distintas partes del texto escrito en un todo coherente se refieren a las interconexiones del mismo en dos niveles: el de la macroestructura, que se refiere a la totalidad del texto, al tema, al asunto; y el de la microestructura, que se refiere a las oraciones y las relaciones entre ellas.

Las inferencias

En el primer caso, se trata de las inferencias, que contribuyen a la coherencia entre los episodios o partes del texto. En el segundo caso, se trata de las anáforas, que tienen más que ver con la cohesión en la oración y entre las oraciones.

Las inferencias se refieren a los significados implícitos, que están entre líneas y se inducen como probables a partir de los contenidos explícitos. Son elaboraciones que suponen vincular ideas, llenar lagunas, hacer conjeturas, formular hipótesis, imaginar más allá de lo implícito a partir de la información explícita.

Aun los textos más simples a menudo requieren varias inferencias para su interpretación. Tomemos el siguiente ejemplo del libro de Yuill y Oakhill (1991) sobre dificultades en la comprensión:

María le presta su paraguas a Juana porque ella no quería que se mojara.

Para comprender esa oración es necesario contar con conocimientos generales: que el paraguas puede proteger de la lluvia; que el término "ella" probablemente se refiere a María porque es quien brinda el paraguas y que se lo presta porque está lloviendo en el momento en que Juana necesita salir. Se podrían hacer otras inferencias aceptables basadas en el conocimiento de las personas, tales como la falta de previsión de Juana, la generosidad de María, etcétera.

Las anáforas

Las anáforas, o expresiones anafóricas, son pronombres, elipsis y palabras sustitutivas que mantienen la cohesión en la microestructura, en las oraciones y entre las oraciones. Una expresión anafórica toma su significado de una parte que generalmente la precede en el mismo texto, que es su antecedente. Por ejemplo:

María fue al mercado para hacer compras. Ella compró leche.

El pronombre "ella" se refiere obviamente a su antecedente "María". Si hubiera dicho elusivamente tan sólo "compró leche", también se entendería, en el contexto, que María compró leche en el mercado.

Las anáforas tienen el mismo significado que su antecedente, pero pueden presentar ambigüedades. Por ejemplo:

Fany tiene un vestido de muchos colores y yo quiero tener uno también.

El pronombre "uno" no se refiere al vestido de Fany en particular, sino a otro igual o parecido.

Yuill y Oakhill (1991) utilizan otro ejemplo para demostrar que la comprensión de estas expresiones puede valerse de algunas claves sintácticas, o también, en muchos casos, del conocimiento del mundo que tiene el lector:

Tristán le vende su auto a Carolina porque ella ha decidido practicar ciclismo.

Se presentan dos antecedentes (Tristán y Carolina) para relacionar por el género. Es fácil identificar el antecedente del pronombre "ella" que está en la segunda cláusula. Si se cambiara "Carolina" por "Juan" para decir: "Tristán le vende su auto a Juan porque ha decidido practicar ciclismo", se presentarían dificultades por la falta de ese antecedente gramatical, ya que es difícil saber si el que va a hacer ciclismo es Tristán o Juan y aceptar, en la vida real, que Juan necesite vender su auto para practicar ciclismo o que Juan tenga que comprar un auto para andar en bicicleta. Con esto se quiere demostrar cuán importantes son los

conocimientos que se tienen del mundo para la comprensión del texto.

El ejemplo vale para advertir que, si bien algunos lectores pueden hacer sin esfuerzos conscientes la interpretación de las anáforas, el proceso puede ser a veces muy complejo y es necesario detenerse para identificar los antecedentes y, de ese modo, comprender el texto.

Enseñar a hacer inferencias

Las estrategias para la enseñanza de inferencias surgieron específicamente y adquirieron gran importancia a partir de la concepción de la comprensión como "comprensión activa", que asume la significación como un hecho constructivo e integrado. No se trata de encontrar la significación que está en el texto, sino de que quien lee y quien escribe construya la significación que hay entre líneas o más allá del texto.

Para el desarrollo de estas estrategias tuvieron gran importancia las investigaciones realizadas en el campo de la gramática del texto y de la teoría del discurso, así como numerosas investigaciones pedagógicas realizadas en el aula (Mealey y Nist, 1989). Se encuentran efectos muy positivos para la comprensión de la estructura a través de la lectura del cuento en la primera infancia y en los primeros niveles del sistema formal. También en esos niveles se puede enseñar la estructura que subyace en los textos expositivos. Se considera que a partir del segundo ciclo de la EGB, y más decididamente en el tercero, sería importante la enseñanza explícita de la estructura para hacer inferencias, así como el reconocimiento de las expresiones anafóricas, especialmente para comprender los textos no familiares.

El siguiente ejemplo surge de una investigación sobre los problemas de la comprensión en la que se compara la respuesta de alumnos considerados como buenos lectores con otros de lectura pobre (Yuill y Oakhill, 1991). Ante el texto: "El sábado, Pedro y Juan, sorprendidos, recibieron un paquete", la pregunta fue: "¿Cómo puedes saber que Juan y Pedro no esperaban el paquete?". En la respuesta, que depende enteramente de la palabra "sorprendidos", la mayoría de los niños caracterizados como de mala o "pobre comprensión" fracasó (39 sobre 42), mientras que

muchos más, entre los caracterizados por su "buena comprensión", encontraron la respuesta (21 sobre 42).

A partir de esa experiencia, los autores iniciaron una práctica de "caza de palabras" para hacer inferencias en diversos textos, y comenzaron a ensayar el *stop* ("¡detenerse!") ante los pronombres u otras partículas dudosas. A título de ejemplo, se traduce a continuación el texto deliberadamente elaborado por Yuill y Oakhill y la actividad realizada para mejorar la comprensión:

"Tomás estaba acostado leyendo un libro. La habitación estaba llena de vapor. De repente le entró jabón en un ojo. Fue rápidamente a buscar una toalla. Entonces escuchó un *splash*. ¡Oh, no! ¿Qué me va a decir el maestro? Tendré que comprar uno nuevo. Tomás se restregó los ojos y se sintió mejor."

Consigna: ¿Dónde estaba Tomás y qué pasó con el libro?

Palabras clave:

- Sobre el lugar: "estaba acostado"; "vapor"; "jabón"; "toalla"; "splash".
- Sobre el libro: "splash"; "uno nuevo".

Preguntas: ¿Dónde estaba Tomás?, ¿qué estaba haciendo?, ¿qué pasó con el libro?, ¿qué se propuso hacer con respecto al libro?

En la investigación se utilizaron ocho cuentos similares por su formulación abstracta y se comprobó que los niños con dificultades mejoraron efectivamente su comprensión.

Otras estrategias

Otras prácticas para realizar durante la clase, asociadas a las estrategias de las inferencias y anáfora, son las de discusión, interacción y generación de preguntas.

Un paradigma para desarrollar el proceso constructivo de la comprensión es asumir los roles de maestro y de alumno en su relación a través del diálogo y la discusión. Los alumnos son interrogados con múltiples propósitos, más allá de las inferencias, para:

- resumir en una oración simple un párrafo que se ha leído;
- generar una pregunta sobre lo que se ha leído y dirigírsela a un compañero;
- aclarar un párrafo que está oscuro;
- predecir lo que ocurrirá en el párrafo que sigue.

Las estrategias de la discusión son consideradas como componentes críticos para la comprensión, porque le permiten al maestro conocer lo que pasa en la mente del alumno y reestructurar la situación.

En las estrategias de la interacción el maestro actúa al principio como modelo, pero gradualmente los alumnos van asumiendo su papel hasta que demuestran su habilidad para preguntar y realizar la tarea de manera independiente.

Por su parte, la importancia de las preguntas durante la lectura consiste en su potencial como parte del andamiaje, en el tránsito hacia la zona de desarrollo próximo (Cairney, 1992), y no solamente las que se dirigen del maestro hacia el alumno, sino también, y especialmente en la dirección inversa. No sólo se debe generar en el alumno la interrogación, sino también la autointerrogación como parte de la metacognición, para generar la independencia en el procesamiento de la comprensión.

Jolibert (1992) habla expresamente de la interrogación del texto y se pregunta, a su vez qué significa "interrogar" un texto para construir sentido (en vez de "decodificarlo"). Algunos autores recomiendan el uso de textos que presenten diversas relaciones entre la pregunta y la respuesta:

- la respuesta está en el texto, explícitamente;
- hay que pensar y buscar información fuera del texto;
- la respuesta no está explícita, pero el lector puede encontrarla en el texto mismo.

En los comienzos, el maestro asume la total responsabilidad de los aspectos fundamentales de esta actividad: elige el texto, genera preguntas, provee respuestas, identifica la relación pregunta-respuesta y la justifica. Progresivamente, el control es transferido al alumno.

Después de la lectura

Las estrategias para el momento posterior a la lectura, probablemente, las más conocidas en la práctica habitual de los maestros, que suelen solicitarles a los niños son que:

- relaten lo que se ha leído;
- dibujen sobre lo que se leyó;
- dibujen los personajes;
- dramaticen sobre lo sucedido.

En los grados más avanzados se pide un resumen escrito. Puede ser interesante hacerlo también en el preescolar y en el primer ciclo por medio de la escritura compartida. Por eso conviene reflexionar sobre las condiciones de esta importante estrategia.

El resumen debe ser una versión integrada y fiel del texto que se quiere resumir. Pero debe ser una nueva versión que requiere algunas condiciones fundamentales:

- conocer las ideas importantes del texto que se va a resumir;
- escribir un texto integrado y coherente;
- ser fiel al pensamiento del autor;
- regular lo que se ha escrito para que responda a las condiciones anteriores.

La escritura compartida, en este caso, no sólo puede cumplir con todos los requisitos que le son inherentes, sino que, al mismo tiempo, puede dar lugar a todo el proceso de metacognición que se implica en el acto de resumir.

La metacognición

Estrategia esencial para la comprensión pues interesa a todo el plan anterior, la metacognición es un capítulo relativamente nuevo de la investigación, que se inicia en la década de 1980, y se define como "el conocimiento y el control que el niño tiene sobre su propio pensamiento y sus actividades de aprendizaje". Incluye

dos aspectos: el conocimiento formal sobre algunos de los propios contenidos cognitivos; el conocimiento necesario para regular algún aspecto sobre algún intento cognitivo. Es, pues, un término general que se refiere a la manera en que las personas usan el conocimiento que tienen sobre el proceso mental del conocimiento que adquieren como propio, para modificarlo si necesitan mejorar su desempeño.

La investigadora peruana Juana Rosa Pinzas García (1993) revisó los estudios realizados durante diez años en los que se comprobó el impacto de la metacognición, específicamente, en la comprensión de la lectura. Menciona a numerosos autores que reconocen la importancia de esta actividad cognitiva porque facilita el monitoreo como mecanismo de la autorregulación.

Cuando "se conoce cómo se conoce" es posible mejorar el desempeño. Así, por ejemplo, si estamos convencidos de que para retener el contenido del texto es mejor recordar lo esencial y no las palabras que figuran en él, no nos ocuparemos de aprender de memoria lo que está escrito.

Cuando el alumno se da cuenta de que no ha comprendido, buscará el motivo de su falta de comprensión y la manera de corregirse:

- volverá sobre lo que ha leído;
- reconsiderará cuáles son los propósitos de esa lectura;
- volverá a identificar los aspectos o episodios importantes;
- localizará lo que es esencial en la información;
- se corregirá;
- se recuperará de su distracción o de alguna interrupción.

Por eso, se reconocen finalmente tres tipos de habilidades cognitivas para este propósito: la toma de conciencia de la falta de comprensión; el reconocimiento del error o las deficiencias de comprensión y sus motivos, su revisión y su evaluación; los recursos para corregirlos.

La experiencia en el uso de estrategias en todos los momentos de la enseñanza de la lectura favorece notablemente el acceso a la lectura independiente, consciente y autorregulada. Sus efectos son muy notables en los alumnos que tienen dificultades, sean éstas de origen natural o cultural, para aprender a leer.

LAS ESTRATEGIAS Y LOS TIPOS DE TEXTO

Comúnmente se reconoce que no existe una sola tipología de texto y que las que existen responden a distintos criterios de clasificación. Kaufman y Rodríguez (1993) caracterizan detalladamente, en todas sus variedades, los textos de uso social que ingresan a la escuela con mayor frecuencia con el propósito de mejorar la competencia lingüística de los alumnos y facilitar la planificación de proyectos didácticos. Son los textos literarios, periodísticos, de información científica, instruccionales, epistolares, humorísticos, publicitarios.

Por su parte, Jolibert (1998) selecciona siete tipos de escritos sociales accesibles a los alumnos de educación básica, elucidando sus estrategias para formarse como productores de textos, y presenta módulos de aprendizaje referidos a esos tipos: cartas, afiches, fichas prescriptivas, informes, registros de experiencias, novelas cortas (ciencia ficción), poemas.

Como se ha dicho, la significación constituye el eje del desarrollo en la alfabetización temprana, que evoluciona desde una aproximación imaginativa y emocional hacia el uso de ésta, para aprender a través de la generación de conceptos en proyectos que desarrollan los contenidos curriculares y extracurriculares. Privilegiamos entonces tres tipos de texto, cuya importancia relativa cambia con la evolución del proceso de la enseñanza. Los tipos de textos son narrativo, especialmente el cuento, informativo y expositivo.

Esta selección se debe a que en los tres casos se movilizan estrategias que facilitan el conocimiento de la estructura del texto, como condición de la comprensión. Pero mientras en el texto narrativo, sobre todo en el caso particular del cuento, se apela más a las sensaciones y a la emoción, en el informativo y muy especialmente en el expositivo se recurre más a la elaboración del concepto a través de la relación entre el pensamiento y el lenguaje. Obviamente, decir "privilegiar" de ningún modo significa omitir los otros tipos de escrituras sociales en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

El cuento

Después de referirse a la complejidad y ambigüedad de las definiciones, Fitzgerald finalmente responde a la pregunta "sencilla y central" de lo que es el cuento, sugiriendo que el contenido —como materia del relato—, la estructura —como contenedora de esa materia—, el tema —como concepto e idea que relaciona y unifica las partes de la estructura— son aspectos que permiten pensar cuál es el lugar del pensamiento. Y, al mismo tiempo, cuál es el lugar de la exaltación de los sentimientos, de los problemas de conciencia que se generan ante los hechos y las acciones que involucran a los personajes. Fitzgerald retoma las sugerencias de Bruner en su estudio sobre los cuentos: el modo de pensar paradigmático o lógico-científico, y otra forma de pensar que se expresa a través del rostro emotivo, afectivo, visceral del ser humano (Fitzgerald, 1992).

La estructura de la narración, o esquema narrativo, da lugar a un modelo interno, psicológico, de las partes de una historia típica y las relaciones entre esas partes. En la estructura particular del cuento se pueden identificar seis partes principales:

- el ámbito, que introduce al personaje principal del primer episodio, con localización de escenario y tiempo;
- el comienzo o acontecimiento desencadenante;
- la reacción objetivo como respuesta del protagonista al acontecimiento desencadenante;
- el intento o esfuerzo por lograr el objetivo;
- el resultado, como éxito o fracaso del intento;
- el final, como consecuencia, respuesta o afirmación.

Ámbito, comienzo, intentos y resultados son fundamentales, según Fitzgerald. Otros autores piensan que las reacciones y los finales pueden omitirse si se pueden inferir. Por otra parte, a veces las partes de la historia se incrustan dentro de otras partes y dan lugar a episodios nuevos que hacen más compleja la estructura. En cuanto al contenido, puede aparecer bajo tres formas de conflictos: ambientales, interpersonales, o derivados de los objetivos.

Cuando se lee, se mantiene mentalmente una especie de línea estructural que permite hacer hipótesis sobre lo que vendrá, mantener la secuencia y organizar la memoria de las informaciones. El cuento puede afectar los estados emocionales creando suspense desde el comienzo, si es atractivo y se mantiene así en su desarrollo.

Diversas investigaciones han demostrado que muchos niños pequeños desarrollan el conocimiento de la estructura narrativa, que se enriquece con la edad y que, a su vez, mejora la capacidad de leer. Apoyándose en numerosas investigaciones realizadas entre 1982 y 1986, de manera contundente dice Fitzgerald (1992: 114): "La escolaridad puede aumentar el conocimiento de los niños acerca de la estructura de la historia, lo cual, a su vez, puede afectar la comprensión y el recuerdo".

Antes de la lectura del cuento, el maestro conduce una discusión general sobre la lectura que van a compartir y sus propósitos; solicita y provee información al tiempo que suscita anticipaciones a través del título, las ilustraciones, el nombre del autor, un pasaje del cuento. Durante la lectura, responde a preguntas e interroga él mismo y promueve comentarios para la comprensión de palabras no familiares, para la predicción de eventos en el texto, para interpretar pensamientos y sentimientos de los personajes, para explicar conceptos difíciles, para inferir lo que está entre líneas, para verificar la comprensión. Después revive el cuento y sus componentes a través del relato, discusiones, dramatizaciones, dibujos, juegos, títeres.

A continuación se presenta una guía para la lectura en clase de un libro de cuentos. Esta guía no sólo puede orientar, sobre todo a los docentes noveles, para una clase propia con lectura de cuentos, sino también para una selección más apropiada de los que serán leídos en cada momento del proceso de la alfabetización o, finalmente, para evaluar una clase de lectura.

Antes de la lectura

- Muestre la tapa del libro. Estimule predicciones sobre el contenido.
- Discuta sobre el autor y el ilustrador.

- Permítale a los niños discutir sobre sus propias experiencias y relacionarlas con el libro.
- Discuta con ellos sobre el tipo de texto que van a escuchar (cuentos de hadas, de ficción, realistas, fábulas).
- Presente a los personajes principales y el lugar.
- Presente el propósito con que los niños escucharán el cuento.

Durante la lectura

- Promueva la reacción de los niños para que hagan comentarios sobre lo que se lee.
- Elabore el texto, cuando corresponda, para ayudar a los niños a comprender la lengua escrita que se usa en el cuento y los componentes.
- Haga preguntas ocasionales para monitorear la comprensión.
- Relea el texto cuando advierta que no comprenden las ideas.
- En determinados puntos, pida que predigan lo que va a pasar a continuación.
- Permita que expresen su propia interpretación del cuento.

Después de la lectura

- Promueva la revisión de los componentes (lugar, problema, objetivos, resolución).
- Ayude a los niños a relacionar los eventos que involucran a los personajes con eventos similares de su propia vida.
- Promueva actividades para que los niños lleven a la práctica las ideas del texto.

El texto informativo

La lectura para la información debe ser estimulada a lo largo de toda la escolaridad porque responde a las necesidades de nuestra "era de la escritura" y, más aún, a la cultura electrónica, a través de las nuevas formas de comunicación y de información. Como señalan Kaufman y Rodríguez (1993), la información es el

atributo dominante en los textos periodísticos, que tienen como soporte los diarios y las revistas más o menos populares. Sus contenidos y organización responden a criterios de actualidad y de novedad, a través de la noticia, los editoriales y artículos de opinión, entrevistas, crónicas, reportajes, reseñas de libros y espectáculos. Su norma debería ser la objetividad y el lector debería estar en condiciones de apreciarla.

La información es también dominante en los textos publicitarios, que informan sobre lo que se vende para convencer y manipular a los lectores sobre la necesidad de comprar mediante la función apelativa del lenguaje, especialmente en los avisos. Son "los indicadores típicos de la sociedad de consumo" (Kaufman y Rodríguez, 1993: 53). También aparece información en los afiches para anunciar y promocionar ciertos eventos; en guías y folletos para todo tipo de promociones y transacciones comerciales o financieras.

Todos estos textos, que a su manera forman y deben formar parte de la cultura de la escuela y del aula, serán objeto de la lectura crítica de los alumnos, crecientemente más crítica con la evolución de los niveles de lectura, hasta llegar a la lectura avanzada.

A continuación se presenta una guía para la clase de lectura con un texto informativo,

Antes de la lectura

- Determine el nivel de comprensión que tienen los alumnos sobre el tópico, a partir de sus experiencias acerca del mismo, de discusiones, de análisis y conjeturas sobre las ilustraciones, el título u otras.
- Ofrezca demostraciones sobre los conceptos difíciles.
- Defina un propósito para la lectura.
- Establezca una relación entre las experiencias que tienen los niños sobre el tópico y lo que van a aprender en el texto.
- Oriéntelos para la búsqueda de información.

Durante la lectura

- Haga preguntas periódicas para comprobar la comprensión del texto. Las preguntas que se presentan en el acto de leer

pueden ofrecer excelentes oportunidades para la discusión y las demostraciones sobre el tema.

- Extiéndase en los conceptos que son nuevos para los niños a través de demostraciones, ejemplos concretos o ilustraciones, mientras leen la información del texto.
- Provoque comentarios sobre las demostraciones y láminas para que los chicos hablen sobre conceptos no familiares.
- Ofrezca sus sugerencias sobre actividades que los comprometan a seguir explorando sobre el tópico.

Después de la lectura

- Permítale a los niños que hagan preguntas sobre el texto.
- Ayúdelos a ver cómo la información del texto puede ser usada para comprender mejor su propio mundo.
- Ofrezcales otras actividades que van a relacionar los conceptos del texto con las experiencias de los niños.
- Propóngales informar por escrito sus propias consideraciones y conclusiones sobre sus lecturas.

El texto expositivo

Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas a partir de la década de 1980 en relación con la comprensión del texto y con procedimientos instruccionales para mejorarla, Slater y Graves (1989) consideran que las definiciones corrientes, tal como suelen aparecer en los diccionarios, son equívocas o confusas. Por eso, prefieren aclarar y definir, más que lo que es un texto expositivo en general, lo que es un buen texto expositivo.

Según estos autores, un buen texto expositivo, debe reunir la mayoría (es decir, no siempre todos) de los siguientes atributos: ser informativo, ser explicativo, ser orientativo, incluir la narración.

Cuando se trata de saber, por ejemplo, cómo se debe leer para aprender los contenidos curriculares, interesa específicamente el papel de la información en el texto expositivo. Éste informa sobre hechos, investigaciones, datos, personas, acontecimientos, teo-

rías, discusiones, predicciones, conclusiones. Pero un buen texto expositivo no se puede presentar como una simple cadena de hechos. Se supone que si se trata de un texto que expone un tema relativo a conocimientos nuevos, que están en proceso de adquisición, presenta datos nuevos. Es probable que esa información no se relacione, a veces, con los conocimientos de los alumnos de un determinado nivel y que en esas condiciones el lector no pueda analizarla ni sintetizarla por sí solo.

Para que sea un buen texto, debe cumplir con otros requisitos que lo hagan comprensible para el lector independiente: incorporar explicaciones significativas de las teorías, hechos, datos, predicciones, conclusiones. Los autores deben tener en cuenta los conocimientos anteriores de los lectores y, si es necesario, incluir demostraciones elaborando estrategias puntuales que les permitan a los alumnos comprender cuáles son los datos, hechos, conceptos que deben ser retenidos.

El texto expositivo tendrá cualidades orientativas para la comprensión. El autor debe ofrecer claves explícitas, es decir, introducción, títulos, subtítulos, índices, ilustraciones, diagramas y otros organizadores que permitan encontrar la coherencia y la cohesión necesarias para identificar lo que es importante que sea comprendido. Con esas explicaciones y orientaciones se establece el diálogo entre el autor y el lector, a través de la presencia activa del autor.

Pero, aun cuando se trate de un buen texto expositivo, su lectura difiere de la lectura de narraciones o textos informativos. Para comprenderlo el alumno tendrá que llegar a ser un "lector estratégico", es decir, debe manejar un "plan para comprender", empezando por reconocer su diferencia con otros tipos de texto en cuanto a sus propósitos y el uso, ya se trate de una enciclopedia, de un manual o de un libro de ciencias naturales o sociales. Y, sobre todo, que si bien no obtiene las mismas sensaciones que con los textos literarios, puede satisfacer sus deseos de averiguar y conocer.

XIII. ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES AL COMENZAR

SULZBY Y BARNHART dan los siguientes consejos para comenzar la clase en el jardín de infantes y en los primeros años de la escolaridad:

Comience el año lectivo leyendo una cantidad de libros que haya comprobado, en años anteriores, que a los niños les resultan interesantes. Lea algunos de esos libros dos veces el primer día; deténgase en puntos predecibles para invitar a los niños a que concluyan la oración por usted o junto a usted. Luego empiece drásticamente una semana de lectura. Reúna a los niños alrededor de usted sobre la alfombra. Deje a mano muchos libros atrayentes. Anuncieles que durante esta semana, usted y ellos van a leer muchos libros "favoritos" muchas veces. Pregúnteles con qué libro quieren empezar. [...] Luego diga: "Vamos a tener un tiempo de lectura para todos nosotros. Cada uno puede tomar un libro y leerlo para sí. Cuando hayan terminado, vayan y escriban su nombre en la hoja azul que hay en mi escritorio. Luego copien el nombre del libro al lado del nombre de ustedes. Cuando terminen vamos a hacer algo especial con ese papel azul". (Sulzby y Barnhart, 1992: 165)

Considerando muy pertinentes estos consejos, queremos agregar una experiencia observada en algunos jardines de infantes de la ciudad de Buenos Aires, donde los niños, de manera interactiva con el maestro, producen colectivamente un cuento. Lo leen en coro e individualmente y reconocen sus respectivas producciones. Algunas veces, el docente anota el nombre de cada autor.

Esos consejos y esa experiencia pueden sugerir una asociación muy precoz de la actividad de lectura de cuentos con la escritura, en particular a través de la llamada "escritura diferida" o "de dictado del niño al maestro".

Al finalizar nuestro análisis de los métodos tradicionales en la segunda parte de este volumen, nos hemos ocupado de dos métodos modernos, relacionados entre sí, el del texto libre de Freinet

y el de las experiencias del lenguaje, que, por primera vez, se ocupaban del texto como tal.

El método de Freinet tuvo como origen una experiencia familiar, la del niño que le pidió a su madre que escribiera una invitación ya que él no podía hacerlo. Se trata, pues, de dos actividades que de algún modo ya tuvieron lugar en la alfabetización familiar. ¡Qué mejor manera de mantener la continuidad de la alfabetización temprana!

LOS COMIENZOS DE LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

Porque en el desarrollo del niño la escritura tiene su prehistoria, en las culturas alfabetizadas casi todos los niños que inician el nivel inicial, a los 3 años y aun antes, se complacen en escribir a su manera y responden positivamente cuando la maestra sabe requerírselos. Su escritura se manifiesta bajo las formas de garabatos, aglomeraciones, en líneas axífugas continuadas o entrecortadas o mezclando dibujos con signos inventados o con números. Aun cuando tiene la intención de producir significados, al principio no logra transmitirlos a través de esas escrituras. Sin embargo, hay que aceptarlas, y aprobarlas, tal como las producen porque son la expresión inicial del proceso de alfabetización.

A medida que avanzan en el nivel inicial, los niños escriben letras en linealidad y algunos comienzan a producir significados que, aunque penosamente, son accesibles para el receptor. La variedad de grafismos suele coexistir en algunos niños hasta el preescolar y el primer grado, y aún más adelante, según los medios culturales o los casos individuales.

En un seguimiento de 400 niños que en el año 1990 se realizó en 17 escuelas de distintos distritos de la ciudad de Buenos Aires (Braslavsky, 1992), dos semanas después de su ingreso a primer grado se les pidió que escribieran, bajo la siguiente consigna: "Escribanle una carta a la directora para que vea cómo ustedes trabajan".

Los resultados, que mostraban lo que los niños "traían" a la escuela, se agruparon en cuatro rangos A, B, C y D (véase figuras 1 y 2):



FIGURA 1. Ejemplos de escritura de los rangos A (columna de la izquierda) y B (columna de la derecha).

21/11/90
miércoles 21
Lucía
fotocopiaré las
aula
Alejandro

21/11/90
miércoles 21
miércoles 21
Lucía
fotocopiaré las
aula
Alejandro

21/11/90
miércoles 21
Lucía
fotocopiaré las
aula
Alejandro

21/11/90
miércoles 21
Lucía
fotocopiaré las
aula
Alejandro

19/11/90
LUCIA BENI PARA
QUE TE DE NOS UN MENSA-
JE HASITE PONES CONTEN-
TA Y BENI Y SI TE GUSTA
DUEDETE PABLO

21/11/90
miércoles 21
Lucía
fotocopiaré las
aula
Alejandro

21/11/90
miércoles 21
Lucía
fotocopiaré las
aula
Alejandro

21/11/90
miércoles 21
Lucía
fotocopiaré las
aula
Alejandro

21/11/90
miércoles 21
Lucía
fotocopiaré las
aula
Alejandro

- Ausencia de grafismos; trazos indiferenciados o dibujos; mezcla de signos no convencionales y convencionales; números y letras.
- Letras de imprenta y a veces cursiva en linealidad continua o discontinua o en formato discursivo, sin contenido semántico.
- Letras de imprenta o cursiva, en linealidad continua o discontinua, con significación progresiva incompleta.
- Texto continuo o con separación léxica cada vez más definida, de riqueza significativa creciente, con mayor extensión y lecturabilidad.

Al comenzar, algo más del 30% del universo se agrupaba sin duda en el rango A, casi 45% en el rango B, el 17% en el rango C, y el 8% en el rango D. Como primera conclusión observábamos que casi todos los alumnos habían iniciado su escritura antes de ingresar a la escuela, pero con diferencias muy pronunciadas.

Agrupados los rangos A y B como preinstrumentales (porque los alumnos conocen los signos pero no los saben usar) con el 75%, se puede decir claramente que eran dominantes frente a los dos restantes, instrumentales o simbólicos (porque comienzan a usar los signos intentando producir o produciendo significación), con el 25%.

Estos resultados comprueban la heterogeneidad que domina en la escuela real, que contradice el concepto histórico ideal de la escuela común igualitaria. Al mismo tiempo se comprobó que en diez escuelas, más de la mitad, no aparecen alumnos en el rango D y que en otras cuatro no llegan al rango C. Igualmente se corroboró, pues, que en circuitos escolares donde se educan poblaciones de distinta extracción social estos resultados se distribuían de diferente manera (véase Braslavsky, 1985).

Cada quince días, durante todo el año 1991, se repitió esta prueba. Ya en el mes de julio, casi al término de la primera mitad del año lectivo, se notó, en toda la muestra, un considerable descenso en los rangos preinstrumentales A y B (20,55%), así como un aumento muy significativo en los rangos C y D (70,44%), invirtiéndose la relación anterior. Pero en diez escuelas, más de la mitad, no aparecían alumnos en el rango D, y en otras cuatro no llegaban al rango C (Braslavsky y otros, 1991).

FIGURA 2. Ejemplos de escritura de los rangos C (columna de la izquierda) y D (columna de la derecha).

En segundo grado, los alumnos continuaron con la misma maestra y todos, menos uno, accedieron al rango D (Braslavsky, 1992).

En las escuelas donde se realizó el seguimiento se estaba poniendo en práctica el SICADIS, que ensayaba una tendencia socio-constructiva tomando como eje la lectura discursiva y la escritura diferida. Pero se prestaba atención, también, a los aspectos fónicos, a través de la toma de conciencia léxica y fonológica.

En muchos otros casos, entre ellos el proyecto Maestro Más Maestro del Programa de la Zona de Acción Prioritaria (ZAP), desde 1998 hasta el presente se aplica la escala de rangos que someramente se acaba de describir, utilizándose con eficacia para monitorear el proceso de la alfabetización de los niños en primer grado y en algunos casos en segundo como se verá en el próximo capítulo.

LAS EXPERIENCIAS DE LENGUAJE Y LA ESCRITURA CREATIVA

Sulzby y Barnhart (1992: 159) sostienen que hay un vínculo muy estrecho entre la alfabetización emergente y las experiencias del lenguaje (*Language Experiences Approach*, LEA) y agregan: "Hemos notado un resurgimiento del interés en las experiencias del lenguaje y en el uso del dictado de las historias de los niños como formas de empezar la enseñanza de la lectoescritura en los jardines de infantes".

Cuando el maestro escribe lo que el niño le dicta no realiza una simple anotación de lo que el niño formula verbalmente, sino que realiza una demostración de cómo se escribe y de sus esfuerzos por transcribir a la escritura las palabras del texto que escucha.

Los niños empiezan a ver que se escribe de izquierda a derecha, en linealidad, y a comprender que cuando dictan no pueden hablar con su ritmo habitual, sino que deben hacerlo con menos prisa y con pausas, porque se escribe más lentamente que cuando se habla y además se separan las palabras. Eso comienza a orientar su exploración sobre la escritura y la relación que ella tiene con su habla. También los induce a la lectura y relectura de ese texto que se originó en su propia expresión oral; les muestra que la escritura es lenguaje.

Al principio será el maestro quien escribirá pero, considerando la heterogeneidad de la evolución de la alfabetización temprana, muy pronto podrán intervenir algunos niños en la escritura com-

partida, y progresivamente lo harán otros. En esa participación, cuando empiecen a escribir, los niños se verán ante la necesidad de encontrar la relación entre fonemas y grafemas, descubrirán las características de algunas palabras a partir de la comparación con su nombre o con palabras de uso en su entorno, o en frases repetidas o en las diferencias entre palabras parecidas, en el equívoco entre letras que pueden sonar de diferente modo (la "c", la "g", la "q").

También encontrarán otros signos que se usan en la escritura y otras pautas que se agregan a las estrictamente fonológicas. El texto se exhibe en la pared o en la cartelera y a los niños les gusta leerlo y releerlo.

El maestro intervendrá ya sea respondiendo o preguntando o apelando a recursos auxiliares para el análisis fonológico, pero sin perder de vista el significado del texto. Lo hace como cuestión secundaria, subordinando los aspectos mecánicos de la escritura a la producción de significados como principal función de la misma.

También se practican las experiencias de lenguaje con poesías, canciones, y en el uso cotidiano de la lengua escrita. En todas las situaciones se producen y leen textos con sentido; en grupo, entre dos o solos, los niños releen lo que escriben, revisan y se inician en la producción de textos en borrador que finalmente pasan a una copia "en limpio".

Así, pues, el niño se inicia en la producción de la lengua escrita como un proceso creativo, explorando el texto que le han leído cuando puede manipularlo y, antes de saber escribir, participando en la escritura cuando le dicta al maestro.

LEER Y ESCRIBIR "CON TODAS LAS LETRAS"

Uno de los problemas que se presentan con la lectura y la escritura es el tipo de letra con que se comienza. Respecto de esto, se suelen anteponer las dificultades motrices que tienen los niños pequeños para producir las letras cursivas. Para salvar esa dificultad, en algún caso, como el de la pedagogía de Freinet, se apeló al uso de los tipos móviles, a la manera de la imprenta. Con criterio semejante, en algunas escuelas bien equipadas, se usa la máquina de escribir y actualmente la computadora, a la que de buen grado acceden los pequeños alumnos. Pero esas medidas se

adoptan solamente para la escritura y con todos los tipos, ya sean mayúsculas o minúsculas, mientras que para la lectura se abordan los textos, ya sean impresos o manuscritos, con el tipo de letra que presentan los materiales genuinos.

La práctica de iniciar la lectura y la escritura con letras mayúsculas de imprenta es contradictoria con el criterio, que tiene gran consenso, acerca de la introducción del niño en la cultura de lo escrito en su forma legítima y no artificial. Curiosamente, la exclusividad del uso de la escritura en letras mayúsculas solamente se encuentra en Argentina y en algunas regiones circunscritas de América Latina. ¡Hasta ocurre que algunas editoriales producen libros de la literatura infantil, incluidos los clásicos, totalmente en mayúsculas!

Las mayúsculas, si bien son más frecuentes en los carteles publicitarios que llaman la atención del niño muy tempranamente, no se encuentran como exclusivas en todos los materiales que lo rodean en su vida cotidiana (y menos a los 5 o 6 años de edad). Su uso excluyente perturba la unidad de la configuración de la palabra en el golpe de vista y la exploración de los materiales escritos que rodean al niño, además de impedirle explorar sobre el verdadero uso ortográfico de la mayúscula: ¿cómo distinguir los nombres propios?, ¿cómo encontrar el uso adecuado del punto, su diferencia con la coma y el punto y coma, etcétera?

No se considera conveniente que durante largo tiempo en la escuela se le transcriba al niño todo lo escrito a letras mayúsculas. Los padres han observado diversos efectos de la postergación del uso de todos los tipos de letras: el tránsito difícil de unos estereotipos ya adquiridos a nuevos aprendizajes, rechazo de la lectura de textos genuinos, escaso acceso espontáneo a textos desconocidos y pérdida del interés por la lectura.

Si para escribir mecánicamente los niños tienen al comienzo más facilidad con las mayúsculas, no se les debe impedir su uso, mientras se recurre a iniciativas conocidas para el trazado de grafemas, cuando lo necesitan. Pero no corresponde que por esas dificultades mecánicas se altere todo el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Volviendo a la combinación de la lectura del cuento con la escritura diferida, como punto de partida para la alfabetización en el sistema formal, podría aceptarse —y así lo sugieren algunas

orientaciones— que estas estrategias serían suficientes para que los alumnos aprendan a leer y escribir. Tal vez, aunque dudosamente, podría aceptarse para aquellos que acceden a la escuela habiendo recorrido ya los primeros rangos del proceso en sus hogares, como los que, según nuestra escala, poseen los conocimientos que los habilitan para ubicarse en el rango D o tal vez también para aquellos del rango C, porque ya iniciaron su acceso al simbolismo de los signos de la escritura. Pero en el conjunto de la población examinada hemos comprobado que son mucho más numerosos los que llegan en el rango A o en el rango B.

Después de aplicar métodos que solamente recurrían a la comprensión del texto desentendiéndose de los aspectos fónicos, también los maestros comprobaron que muchos niños no aprendían porque no podían resolver por sí solos las dificultades de ese origen que encontraban en el sistema alfabético de escritura. Por eso surgió por fin el movimiento de la enseñanza equilibrada.

EL MODELO DE CLAY ANTE LA COMPLEJIDAD DE LOS ACTOS DE LEER Y ESCRIBIR

Según el modelo de Clay (Clay y Cazden, 1994) todos los lectores, desde los que intentan leer su primer libro hasta los adultos más capacitados, tienen que monitorear e integrar información de múltiples fuentes, necesitan usar y cotejar entre sí cuatro tipos de signos: semánticos (significado del texto), sintácticos (estructura de la oración), visuales (formato, grafemas y ortografía) y fonológicos (figura 3).

En su "interpretación vigotskyana", Clay y Cazden consideran que los niños "cuando leen textos que presentan dificultades adecuadas a sus capacidades de ese momento", es decir, en la zona de desarrollo potencial, "usan un conjunto de operaciones psicológicas, estrategias mentales, que son adecuadas para textos más difíciles". En el proceso, dicen, realizan un trabajo de lectura, es decir, "esfuerzos deliberados para resolver nuevos problemas con información y procedimientos que les son familiares".

Cuando actúan como usuarios inteligentes que han adquirido esas informaciones y procedimientos en su experiencia, los niños leen con la atención centrada en el significado, cotejando las di-



FIGURA 3. Fuentes de información sobre el texto según Clay (tomado de Clay y Cazden, 1994: 245).

versas fuentes casi simultáneamente. Si las estrategias de nivel superior fallan, pueden recurrir a un procesamiento más elemental y cambiar su atención hacia mecanismos más singulares ocupándose de signos aislados, como asociaciones de letra-sonido o de grupos de letras, pero sin perder nunca su atención dirigida al significado. Serían las funciones del *proceso de metacognición*.

Pero en los lectores que progresan más lentamente se observa que sus estrategias son más limitadas, ya sea porque inventan a partir de la memoria o porque no prestan atención a detalles visuales, olvidan de qué trata el contenido y se desentienden del mensaje total. Cuanto mayor sea el uso de los textos y su diversidad, "más ricas serán las cadenas de información que puedan emplear y más rápido aprenderán". La enseñanza deberá ocuparse de los detalles "sólo cuando resultara absolutamente indispensable" (Clay y Cazden, 1994).

Los ejemplos de clases que ofrecen las autoras son muy interesantes y su lectura es muy recomendable. En ellos se puede encontrar cómo los maestros construyen el "andamiaje" para acceder a la comprensión, que nunca pierden de vista, aunque a veces se detienen para resolver un problema de otro nivel. Queremos llamar la atención sobre algunos aspectos de la intervención del maestro, transcribiendo parte del relato de sus clases con niños de bajo rendimiento en lectura.

En los fragmentos que se presentan como ejemplos se puede advertir el modo de interacción con el libro entre los niños y la maestra, y cómo varía el plan de estrategias (antes, durante, después) en la evolución del curso escolar. En las primeras semanas, la iniciativa está de parte de la maestra, quien la mantiene durante un tiempo, hasta que finalmente es el alumno quien la toma. Por eso, en los dos primeros ejemplos, la maestra aparece en la primera columna y las respuestas de los niños a la derecha, mientras que en el último son éstos quienes ocupan el primer lugar. Se transcribe en MAYÚSCULA lo que se lee, en minúscula lo que dicen la maestra y los niños, y en cursiva se describe la intervención de la maestra.

EJEMPLO 1. RELACIÓN DE LA MAESTRA CON LA ALUMNA, MELANIE, AL COMENZAR. INTRODUCCIÓN AL LIBRO DURANTE LA PRIMERA SEMANA.	
Maestra	Niña
<i>Preparando el tema.</i> La maestra lee el título para Melanie: LA TORTA DE CHOCOLATE <i>Manteniendo la interacción:</i> Leamos esto juntas. <i>Aumentando la accesibilidad, proporciona un modelo:</i> "MM" y ABUELA.	
<i>Apoyando el desempeño. La maestra y Melanie completan la página juntas: "MM, MM", DIJO LA ABUELA.</i>	
Maestra	Niña
<i>Impulsando la actividad constructiva hace una pausa.</i>	(Melanie continúa leyendo las dos páginas siguientes.) "MM, MM" DIJO LA ABUELA "MM" DIJO LA MAMÁ Y "MM" DIJO EL BEBÉ.
<i>Trabajando con el conocimiento necesario:</i> ¿Y qué hicieron?	La comen.

Continúa

Continuación

Maestra	Niña
Confirmando la respuesta de Melanie y cambiando el tiempo verbal para ajustarlo al del texto: Bien. Todos la comieron.	
Proporcionando un modelo e impulsándola para completarlo: Y entonces dijeron "TODO SE..."	(Melanie anticipa y genera) ...TERMINÓ. (Luego pasa rápidamente a la página siguiente y genera un texto oral relevante.) Queremos más.
Aceptando la respuesta parcialmente correcta, corrige en su respuesta para que coincida con el texto.	
"MÁS, MÁS, MÁS", DIJERON. Manteniendo la interacción compartida, señala la página e invita a Melanie: Leamos juntas.	
Buscando la reflexión u opinión sobre la historia.	
(La maestra y Melanie hablan sobre lo que sucederá —¿Hornearán otra torta?— centrando la atención de Melanie en la comprensión de la historia como totalidad.)	

EJEMPLO 2. SE LE PRESENTA UN NUEVO LIBRO A LARRY, SOBRE EL NABO GRANDÍSIMO, INMENSO, ENORME.

Maestra	Niño
Fijando el tema y los personajes. Veamos nuestro libro. Era un cuento sobre un inmenso nabo, ¿no? (La maestra sabía	

Continúa

Continuación

Maestra	Niño
que Larry había oído el cuento pero no lo había leído). EL NABO GRANDÍSIMO, INMENSO, ENORME. Veamos qué pasó. Hay un viejito y...	
Impulsando actividad constructiva. ¿Qué está haciendo?	Le está diciendo que crezca.
Aceptando la inclusión del niño. ¡Correcto! Le está diciendo que crezca. ¡Bien!	
Impulsando actividad constructiva. ¿Y luego qué intenta hacer?	Sacarlo.
Sacarlo. ¿Puede sacarlo?	(Niega con la cabeza.)
No. ¿A quién le pide ayuda?	A la viejita.
¿Y qué hacen ambos?	¿Lo sacan?
¿Lo hicieron?	(Niega con la cabeza.)
No. ¿A quién le piden ayuda? Trabajando con el conocimiento nuevo. Le pide a la nieta, ¿no?	(No responde.)
Impulsando actividad constructiva. ¿Y todos lo intentan? ¿Lo logran?	No.
¿A quién le piden ayuda luego?	Al perro.
Aceptando respuestas parcialmente correctas. Al perro negro, correcto. Pero siguen sin poder sacarlo.	Al gato.

Continúa

Continuación

Maestra	Niño
<i>Impulsando actividad constructiva.</i> ¿A quién le piden ayuda luego?	
<i>Jugando con el climax.</i> ¿Y sale? Creo que tal vez... Si todos juntos... (da vuelta la página) ¡Oh, no! Todavía no.	
<i>Impulsando actividad constructiva.</i> ¿A quién le pide ayuda?	Al ratón.
Al ratón, correcto. Y todos tiran, ¿no? ¿Y entonces qué pasó?	Lo sacaron.
Lo sacaron. ¿Y qué hicieron todos?	Lo comen.
<i>Aceptando la respuesta parcialmente correcta.</i> Bien. Lo comieron. Me lo leíste.	
<i>Después de esta introducción, la maestra espera que Larry lea el libro por primera vez resolviendo los problemas con tanta independencia como pueda.</i>	

EJEMPLO 3. PRIMERA LECTURA DE LARRY SOBRE EL NABO GRANDÍSIMO, INMENSO, ENORME.

Niño	Maestra
EL NABO GRANDÍSIMO, INMENSO, ENORME. UNA VEZ UN SEÑOR VIEJO PLANTÓ UN NABO.	Bien. <i>Ignorando la omisión de "Había..." al comienzo.</i>
DIJO CRECE, CRECE, CRECE PEQUEÑO NABO, CRECE... (hace una pausa).	¿Cómo empieza la siguiente palabra? Dul... Le dice que crezca dulce.

Continúa

Continuación

Niño	Maestra
	<i>Puede haber anticipado esta palabra en su introducción.</i>
(El niño no relee el texto que la maestra mencionó sino que sigue adelante.) CRECE PEQUEÑO NABO, CRECE FU... (hace una nueva pausa).	¿Qué crezca cómo? Quiere que crezca dulce y fuer...
(El niño trabaja ahora a nivel de la palabra y del cuento)... FUERTE.	Bien, excelente. Fuerte.
Y EL NABO CRECIÓ DULCE Y FUERTE Y...	<i>No le presta atención a la omisión de la palabra "grande".</i> ¿Cuál es esa palabra que empieza con E? Enor...
ENORME.	Bien.
Y ENTONCES... (se autocorrigió) ENTONCES UN DÍA EL VIENTO FUE A SACARLO.	<i>No le presta atención a la autocorrección para no distraer al niño del sentido.</i> ¿Qué está haciendo?
SACARLO.	Correcto.
SACÓ DE NUEVO PERO NO PUEDE...	<i>Ignora el "sacó" no corregido y acepta la respuesta parcialmente correcta.</i> Casi bien. Empieza como "puede" pero es "pu..."
PUDO.	Bien.
NO PUDO SACARLO.	Bien. No pudo sacarlo.
NO PUEDO...	
ÉL...	<i>Insta a pensar en la estructura del cuento.</i> ¿Qué hizo? ¡Mirá! ¿Qué te parece que está haciendo?

Continúa

Continuación

Niño	Maestra
LLAMÓ A LA VIEJITA.	Correcto. Llamó a la viejita.
LA VIEJITA TIRÓ... LA VIEJITA TIRABA DEL VIEJITO...	<i>Confirmando la verificación:</i> Bien. Me gusta cómo volviste atrás e hiciste eso
EL VIEJITO TIRABA DEL NABO. AMBOS TIRABAN PERO NO PUDIERON SACARLO.	Bien hecho. Conseguimos decir esa palabra, "pudieron". Muy bien.
ENTONCES LA VIEJITA LLAMÓ A SU NIETA.	¡Bien!
LA NIETA TIRABA DE LA VIEJITA. LA VIEJITA TIRABA DEL VIEJITO. EL VIEJITO TIRABA DEL NABO. TODOS TIRABAN Y TIRABAN PERO NO PUDIERON SACARLO.	<i>Salta hasta el final. Es una lección con tiempo prefijado que se está grabando.</i> ¡Bien! Veamos donde tiran y logran sacarlo.
ENTONCES ELLOS...	<i>Alentando:</i> Bien.
TIRARON Y TIRARON Y AL FINAL EL NABO SALIÓ.	Muy bien. ¿Te gusta el libro? ¿Qué te gustaría hacer para terminar?

Clay y Cazden afirman que al día siguiente el niño lee independientemente, con una precisión aproximada del 90%. Explican este proceso diciendo:

El maestro crea un andamiaje dentro del cual promueve el surgimiento de aptitudes, le permite al niño trabajar con lo que le resulta familiar, introduce lo que no le es familiar de un modo mesurado y se ocupa de los deslices y errores de una manera constructiva. El maestro busca la comprensión de los textos y la detección y reparación de los desajustes cuando los hay. Le va pasando el control al niño, cada vez más, y lo empuja, delicada pero firmemente, hacia una actividad constructiva independiente. [...]

A través de la actividad cognitiva constructiva del niño operan conjuntamente la percepción visual de lo impreso, el lenguaje oral y el conocimiento del mundo, teniendo como objetivo el significado y al maestro como guía y monitor. (Clay y Cazden, 1994: 251 y 253)

ELKONIN Y LA TOMA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

Nuestra experiencia (Braslavsky, 1992) con los docentes nos mostró su gran preocupación por la enseñanza de los aspectos fonológicos de la escritura. Casi invariablemente, y en especial los más jóvenes, en nuestros primeros encuentros nos preguntaban cómo empezar la enseñanza, sobre todo la de las letras. Dejando de lado una explicación de esta creencia tan arraigada, a partir de la interpretación de la complejidad del acto de leer y escribir, muy clara gracias al modelo de Clay, les hicimos conocer las experiencias de D. B. Elkonin sobre la toma de conciencia fonológica. Desde que las aplicaron, esos maestros encontraron el sentido de antiguas y nuevas prácticas para enseñar las letras en su relación con los sonidos, siempre en el contexto más amplio del significado de la palabra, a partir del texto y su sentido. Además de tranquilizarse, encontraron nuevos recursos y satisfacciones en el arte de enseñar.

El coetáneo y discípulo de Vigotsky critica severamente la antigua psicología, que consideraba al proceso de la lectura como "una simple asociación entre sonidos pronunciados y caracteres alfabéticos". Para Elkonin, en la iniciación de la lectura alfabética, a diferencia de las escrituras pictográficas o ideográficas, los símbolos no están directamente ligados a la comprensión. Reconociendo la palabra escrita como el modelo gráfico de la palabra sonora, en las personas de oído normal la comprensión está directamente vinculada a la palabra sonora representada en los signos convencionales del alfabeto.

No se trata, pues, de que el niño entienda la correspondencia de cada sonido aislado con cada letra del alfabeto, sino que reconozca la manera en que el lenguaje hablado está construido por unidades sonoras. El primer problema es resolver cómo el niño descubre la estructura sonora de la palabra. Es decir, de qué manera los sonidos están combinados en ella y cómo cambia su significado, o lo pierde del todo, según cuál sea la posición de cada sonido con respecto a los otros.

En el proceso evolutivo del niño, el nivel inicial es la etapa de la toma de conciencia lingüística, léxica y fonológica. Existen muchos casos en que esta toma de conciencia se hace difícil, hasta el punto de haberse comprobado una correlación cierta entre esas dificulta-

des con los procesos que después se expresan en problemas para aprender a leer y hasta en las llamadas "dislexias". Por eso, en la alfabetización familiar se aconseja mantener las antiguas tradiciones de las canciones con rima o con ritmos que llaman la atención del niño sobre la sonoridad del lenguaje hablado y su estructura.

Para los niños del jardín de infantes o el primer año escolar, Elkonin propone una serie de juegos que les permitan diferenciar los fonemas en el contexto de la palabra. La primera parte de esa serie tiene dos objetivos: el primero, diferenciar los fonemas y el segundo, diferenciar las vocales de las consonantes, que se desarrollan respectivamente en cuatro etapas.

A continuación, presentamos los ejercicios propuestos por Elkonin.

<i>1° objetivo: diferenciar los fonemas.</i>
PRIMERA ETAPA
Se presentan el dibujo de un objeto (por ejemplo, un pato) y un diagrama compuesto por un cuadro por cada letra del dibujo, en donde no aparece nada escrito. Separadamente, se presenta un conjunto de tarjetas vacías, de tamaño equivalente a los cuadros del diagrama. El niño coloca una tarjeta en cada cuadro del diagrama, mientras pronuncia la palabra. El dibujo lo remite a la palabra, es decir, que mientras construye el esquema espacial de la sucesión sonora, constantemente lo correlaciona con la palabra dada en la imagen (sin escritura). Al llenar sucesivamente el diagrama, el niño distingue la sucesión de los sonidos y toma conciencia del orden que mantienen en la sucesión. Aunque no aparece ninguna letra, al pie del dibujo queda un esquema (un modelo), que aparece como el nombre que designa al objeto. Es la estructura de la palabra.
SEGUNDA ETAPA
Se retira el dibujo y se presenta solamente el diagrama.

Continúa

Continuación

El niño oye y pronuncia la palabra construyéndola con las tarjetas. Ya no está el dibujo que lo orientaba en la etapa anterior.
TERCERA ETAPA
Se suprime el diagrama y el niño construye la palabra solamente con las tarjetas.
CUARTA ETAPA
Se suprimen las tarjetas y el niño realiza operaciones mentales que responden a preguntas tales como: ¿Cuántos sonidos tiene la palabra "pato"? ¿Qué sonido está primero? ¿En qué posición está el sonido de la T si se cuenta desde el comienzo? ¿Qué sonido está antes de la T?

Al realizar estos ejercicios, al principio sonoros, los niños han descubierto diferencias entre los sonidos: las vocales y las consonantes.

Después de algunos ejercicios adicionales en que descubren similitudes entre los fonemas, la maestra distribuye tarjetas con colores que se corresponden con los fonemas antes reconocidos en las palabras.

<i>2° objetivo: diferenciar vocales de consonantes.</i>
PRIMERA ETAPA
Se presentan el dibujo y el diagrama. Pero las tarjetas son de dos colores, por ejemplo, rojas y azules: Las rojas son para las consonantes. Las azules son para las vocales.

Continúa

Continuación

En esta primera etapa, el niño construye el esquema distinguiendo las consonantes y las vocales por colores.
SEGUNDA Y TERCERA ETAPA
Hace lo mismo que en la primera serie.
CUARTA ETAPA
Por fin, ya reconocerá mentalmente y designará con su nombre los fonemas, y entre ellos las vocales y las consonantes.

Como resultado de estos primeros ejercicios, los alumnos comprendieron la estructura sonora de la palabra y cómo se transcribe ésta a su modelo gráfico. Aprendieron nombres como, por ejemplo, "consonantes", "vocales" y, eventualmente, "fonemas" y "grafemas".

Estas secuencias son seguidas por otra, del cambio en la palabra, que les permite a los niños comprobar por sí mismos de qué manera una palabra se transforma en otra por el simple cambio de un grafema: puede cambiar su significado o perderlo totalmente.

3° objetivo: comprobar cómo cambia el sonido de una consonante según la vocal que le sigue.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
Se dispone de palabras donde la vocal elegida puede cambiar el sonido precedente, por ejemplo: g a t o → g e n t e

Continúa

Continuación

c o s t a c e s t o

Este juego consiste en elegir palabras de la misma estructura donde sólo se cambia un fonema y así se obtienen nuevas palabras que tienen un sentido diferente, o palabras sin sentido.

Por ejemplo, se elige la palabra

s o l

- En su diagrama se abre una ventana y se pasa una tira con las cinco vocales.

a

e

s

i

l

o

u

Sólo tendrán sentido las palabras

s a l y s o l

- En la palabra "lana", si se abre una ventana en el segundo grafema, se obtienen "luna" o "lona" como palabras con sentido y las otras, "lena" o "lina", carecerán de sentido.

Son ejercitaciones muy sencillas, pero de ningún modo deben hacerse con cada palabra ni tampoco para la introducción en la enseñanza de cada letra. Lo importante es que el niño comprenda la relación entre la palabra sonora y la palabra escrita. Se comprueba que con dicha ejercitación, aunque cometa errores, en breve tiempo interioriza y toma conciencia de la relación fonema-grafema, aprendiendo a buscar pistas en el texto y en el contexto para solucionar los problemas que se generan en esa relación.

Insistimos en que los docentes aprecian esta estrategia y han buscado maneras y materiales para aplicarlas con mayor soltura, sin atenerse siempre estrictamente a todos los pasos de la secuencia. Han encontrado en la literatura infantil algunos textos muy interesantes que les facilitan hacer el juego de cambios en la palabra, cambios que son alegremente celebrados por los niños.

LA TOMA DE CONCIENCIA LÉXICA

Junto con la toma de conciencia fonológica, en la iniciación del aprendizaje de la escritura es necesario promover la toma de conciencia léxica, que consiste en reconocer la palabra en el lenguaje oral para facilitar después la separación de palabras en la escritura del texto. Es fácil comprender la importancia de esta tarea cuando se observan, con tanta frecuencia, escrituras infantiles donde no se advierte la separación entre palabras sino que aparece un texto sin solución de continuidad y, por eso, ilegible. Esto ocurre con más frecuencia desde que erróneamente se ha impuesto hace algunos años la escritura de todo el texto en imprenta mayúscula en la iniciación.

Recordemos que la separación de palabras corresponde a un momento muy avanzado de la historia de la escritura, ya que durante mucho tiempo se escribían los textos de manera continua del mismo modo que cuando se habla. La lectura de esos textos era extremadamente difícil y, en consecuencia, resultaba muy penoso aprender a leer, como también se hacía difícil el trabajo de los copistas en los monasterios. Varias centurias antes de la aparición de la imprenta, en la alta Edad Media, se comenzó a separar las palabras en la escritura.

Uno de los problemas de la iniciación, entonces, es la diferencia que se ha establecido entre el lenguaje hablado, que es como una cinta ininterrumpida, y la lengua escrita, donde las palabras están separadas, además de estar sujetas a otras convenciones, empezando por la puntuación.

De este modo se comprende la preocupación por la toma de conciencia léxica, que consiste en reconocer la palabra en el *continuum* del lenguaje oral. Con respecto a ese problema también se sugiere una secuencia con un procedimiento que tiene lugar en cuatro etapas.

PRIMERA ETAPA
- Se realiza el análisis de una frase de dos palabras, por ejemplo: "Juan corre." - Se presenta una lámina donde no hay nada escrito. Solamente aparece un dibujo que ilustra la acción y dos recuadros al pie. - Orientados por el maestro, los niños dicen: "Juan corre" y el maestro señala respectivamente cada casillero. - A continuación, los niños identifican cada palabra con una tarjeta, una ficha o un garbanzo. - Se reiteran los ejercicios siempre sobre el <i>lenguaje oral</i>, con otros temas: "Mamá cocina." - Luego se agregan modificadores como: "Juan camina despacio." (El niño realiza la acción.) - Se evitan por ahora los nexos.
SEGUNDA ETAPA
- Se repiten los ejercicios con el mismo número y tipo de palabras, pero <i>sin presentar la figura</i>. - Sólo aparecen los recuadros en el pizarrón mientras en sus respectivas mesas los niños usan tarjetas, fichas, porotos u otros objetos semejantes, para identificar cada palabra escuchada.
TERCERA ETAPA
Ya sin los diagramas, el maestro dice una frase y los alumnos dan un golpe cuando escuchan cada palabra o colocan las fichas o porotos.

Continúa

Continuación

CUARTA ETAPA	
El maestro dice en voz alta la oración, los niños la repiten en silencio y dibujan en un papel tantas rayas, cruces o círculos como palabras tenga la frase, por ejemplo:	
"Juan corre." (rayas) — — "María salta." (cruces) + + "Alberto camina." (círculos) ° °	
Luego se retoma la sucesión de etapas (1ª, 2ª, 3ª, 4ª) para introducir un conectivo e inmediatamente más de uno, por ejemplo:	
"Alberto y María corren." "El papá lee el diario." "Alberto y María corren en la plaza."	
Como aplicación pueden hacerse ejercicios más libres, por ejemplo:	
"Una linda historia les voy a contar con mis propias manos ¡escribí MAMÁ!"	
Y los niños reconocen cada palabra del mismo modo que en la cuarta parte.	

UN REPERTORIO DE ESTRATEGIAS

Como consecuencia de la última gran discusión sobre los métodos (véase Braslavsky, 2004), Dorothy Strickland presentó un repertorio de "estrategias que apoyan a los lectores y escritores principiantes" (Strickland, 1995).

Dice que los niños no aprenden lo fónico en el vacío y, señalando la importancia del contexto familiar y escolar así como el valor de las experiencias informales, considera que aprenden mejor cuando los adultos se ocupan de ellos y planifican las actividades y experiencias de una manera placentera y divertida.

Propone, con ese propósito, un repertorio de estrategias. Por coincidir —tácitamente y en lo esencial— con el modelo que describimos y enriquecerlo, pasamos a reproducir las estrategias, aunque de manera muy resumida.

Primero, Strickland se refiere, en su mayor generalidad, a las estrategias para desarrollar los fundamentos de la lectura y la escritura, que comprenden:

- La toma de conciencia de la lengua escrita, es decir, la comprensión de que la lectura y la escritura expresan ideas, conocimientos, pensamientos, que los adultos promueven proporcionando un rico entorno de lengua escrita, comentando con los niños y respondiendo a sus preguntas.
- Conceptos sobre la escritura como convenciones arbitrarias: espacio entre las letras, direccionalidad, puntuación, mientras el adulto escribe al dictado de los niños.
- Funciones de la escritura en el uso para propósitos cotidianos: escribir mensajes, leer diarios, usar guías, planificar compras, incluyendo actividades funcionales de los alumnos como leer un menú, escribir una invitación.
- Conocimiento de la estructura narrativa a través de la naturaleza de los cuentos y su construcción. Leer y releer en voz alta un libro de cuentos es una de las mejores vías para construir sentido.

La autora propone tratar la lectura como fuente de placer recurriendo a todos los tipos de texto —de información, de humor, poesías, adivinanzas, juego de palabras— y brindándoles a los niños materiales —papel, lápices, crayones de color— para la exploración independiente de la escritura. Sugiere extender el vocabulario desarrollando pistas sintácticas, semánticas y grafonómicas para encontrar el sentido de lo que leen.

Sobre la base de esas estrategias que toma como "fundamentos", Strickland propone otras más directamente vinculadas con

los aspectos fónicos y luego orienta sobre cómo apoyar el aprendizaje del alfabeto.

Los niños no necesitan conocer el nombre de todas las letras del alfabeto o en orden alfabético antes de aprender a leer y escribir. La mejor práctica consiste en ayudarlos a identificar letras y números de manera agradable y divertida mientras adquieren conceptos más amplios sobre escritura que van a necesitar como base de su alfabetización. Para ello, Strickland sugiere:

- Focalizar las letras que tienen especial sentido para los niños, por ejemplo, las de sus nombres (es más efectivo que enseñar una letra por día o por semana).
- Escribir sus nombres en carteles (afiches) para que los identifiquen. Ocasionalmente señalar una letra.
- Escribir sus nombres en tarjetas y las letras de los nombres en cartoncitos. Mezclarlas y hacer que en cada grupo reconstruyan sus nombres.
- Leer regularmente libros que destaquen letras y permitir que los niños los hojeen. Estimularlos para que los compartan.
- Estimularlos para que experimenten con diferentes tipos de letras, usando rompecabezas (*puzzles*), letras magnéticas, pinturas, tizas, plastilina.
- Poner a su alcance un alfabeto ilustrado para que puedan tenerlo como referencia.
- Tener los nombres en ficheros que ellos puedan manipular.
- Usar pocos nombres al mismo tiempo. Pedirles que localicen el propio.
- Poner a su disposición un pequeño diccionario ilustrado.

Las actividades que promuevan la toma de conciencia fonológica le permiten al niño percibir su lenguaje oral como una serie de sonidos a los que debe prestar atención. Tienen que ser placenteras, informales, como juegos a la manera en que manipulan las rimas y los cantos, por ejemplo:

- Incluir en el repertorio diario de lecturas, canciones de cuna, poemas, adivinanzas que tengan rimas.
- Leer poesías y cuentos que contengan aliteraciones, juegos de palabras (voces) que contengan la misma letra que armo-

nican o palabras que se diferencien por una letra ("contar", "cantar").

- Cuando se lee o se canta algo conocido, leer y de pronto detenerse para dejar que concluyan ellos.
- Señalar rimas e invitar a los chicos a crear las propias.
- Estimular, animar, premiar a los que memoricen rimas y canciones simples (sin presiones, más bien por propia iniciativa de los niños).
- Invitar a palmar palabras en un contexto.
- Reparar en algún sonido, acentuarlo claramente según esté al comienzo, en el medio o al final.
- Cuando ya saben lo que significa, descubrir los sonidos que componen las palabras. Invitarlos a prolongar lentamente palabras cortas de dos, tres o cuatro sonidos ("té", "sol", "rama"). Se puede poner una chapita o tarjeta por cada sonido a medida que se lo pronuncia (hacerlo frente a ellos). Luego estimularlos para que lo hagan solos.

Las estrategias para la toma de conciencia fonológica facilitan la relación fonema-grafema. Debe tenerse en cuenta que en la primera y la segunda lectura de un libro (un cuento u otro material) lo mejor es atender al contenido. Es decir, conviene discutir el argumento, los personajes y las ideas, para informarse o por placer. Después se puede preguntar a los niños si han notado algo especial en algunas palabras. Se les ayuda a establecer relaciones entre palabras o partes que se parecen o suenan igual.

Se estimula a los niños para ese tipo de observaciones sobre la lengua escrita en las actividades de lectura y escritura que se realizan durante el día. Por ejemplo, si el maestro escribe: "Necesitamos hacer una lista de las cosas que vamos a usar para plantar semillas", se puede analizar cómo suenan la "c" y la "s" en distintas posiciones y comprobar la arbitrariedad de las convenciones. No se trata de hacerlo con cada palabra. Se trata de pensar en voz alta sobre cómo se escribe, comprobar cómo se piensa y qué se hace para escribir.

Otras recomendaciones son:

- Usar los nombres de los chicos para mostrar las similitudes, las correspondencias y las diferencias.

- Estimularlos a escribir. A menudo se mueven gradualmente desde los garabatos hasta cadenas de letras, intentando relacionar las letras con los sonidos.
- Estimularlos para que escriban como saben y ayudarlos después. Escribir los sonidos que oyen los ayuda a internalizar la relación fonema-grafema.
- Respetar su propia lógica en sus primeras escrituras, cuando responde a su propia pronunciación, aunque no sea la correcta. En este momento hay que reconocerles, ante todo, la adquisición de sus habilidades como escritores (después se alentará la reflexión y se corregirá).
- Cuando un chico pregunta sobre una palabra, aprovechar la oportunidad para enseñar otra. Por ejemplo, pregunta por "sal": empieza con "s", y azúcar con "a" o pimienta con "p".
- Cuando un niño lee un texto y se equivoca en una palabra conviene no censurarlo. Preguntar por su sentido.
- Involucrar a los niños en la creación de palabras a partir de algunas letras que se les dan. Durante quince minutos, pueden hacer entre 12 y 15 palabras de dos, tres, o más letras. Ejemplo: una palabra de seis letras puede permitir armar varias de dos, tres o cuatro letras.
- Involucrar a los niños en varios tipos de actividades de clasificación: juegos que requieren clasificar figuras o palabras en categorías de acuerdo con los sonidos del comienzo, del medio o del fin de las palabras que rimen.
- A los chicos les gusta manipular cartas; los induce a un trabajo más analítico y crítico que las hojas de papel o el cuaderno. Se trata de adaptar los juegos a su nivel de posibilidades.
- Desarrollar la predicción usando múltiples pistas. Cubrir una palabra en una oración o párrafo, o dejar un espacio vacío al escribirla, y preguntar cuál es la palabra o letra que falta; si no tiene sentido, discutirla (en este caso se están usando pistas o claves semánticas y sintácticas). Se descubre la primera letra de la palabra en cuestión, con la participación de los chicos se busca en la lista de palabras que ellos mismos predijeron y se eliminan las que no corresponden (en este caso se agrega una clave fónica). Cuando se descubre toda la palabra, se obtiene o no la confirmación. Por ejemplo: "A

Juan le gusta comer (pizza)". Los chicos proponen: "panchos", "helados", etcétera. El maestro escribe todas las opciones. Descubre la "p" de la palabra oculta y todos buscan entre las palabras escritas y no la encuentran. Aquí la "p" es la nueva pista para pensar otras opciones.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA PARA ESTUDIAR

Cuando hablamos de la especificidad de la escuela, nos referimos a la discusión acerca de la diferencia entre los conceptos espontáneos o cotidianos y los conceptos científicos. Dijimos entonces que en el modelo holístico de la dirección socioconstructiva se considera que tanto los conceptos cotidianos como los escolarizados se adquieren socialmente. La diferencia consiste en que los aprendizajes cotidianos se originan en el hogar, por comunicación emocional directa, en el juego y por operaciones objetales, y constituyen la prehistoria de los procesos psicológicos superiores. Los conocimientos científicos, en cambio, se inician en los conocimientos escolarizados, porque adquieren una forma sistemática, simbólica y verbal. Y de este modo constituyen la historia de los procesos psicológicos superiores.

Aclaramos también que, lejos de acentuarse las diferencias y las distancias entre aprendizajes cotidianos y escolarizados, se hace indispensable su interconexión y su interdependencia. Los conceptos cotidianos proporcionan el conocimiento vivo, pero, recíprocamente, los conocimientos escolarizados, científicamente elaborados, permiten conocer mejor los hechos de la realidad inmediata.

Uno de los aspectos que unifica los conceptos cotidianos y escolarizados es su relación con el lenguaje y, en particular, con la significación. A este respecto es oportuno recordar que, según Vigotsky, el desarrollo de los conceptos, tanto espontáneos como científicos es, en esencia, tan sólo una parte o un aspecto del desarrollo del lenguaje, precisamente de su aspecto semántico y desde el punto de vista psicológico, "el desarrollo de los conceptos y el desarrollo de los significados de las palabras es un mismo proceso, denominado de distinto modo".

Y, de la misma manera que la palabra le da sentido a la percepción, se pasa también de la introspección sin palabras a la introspección verbal interna de los procesos mentales: los alumnos pueden pensar sobre su propio pensamiento y actuar sobre éste, es decir, regularlo a partir de la metacognición.

Con estos criterios se pueden elaborar planes integrados que se propongan el desarrollo del lenguaje y el pensamiento a través de pautas que unifiquen las actividades empíricas, que caracterizan la experiencia cotidiana, y las funciones reflexivas, que caracterizan las actividades escolares, tomando como centro un tema (figura 4).

Se trata de experiencias diversas alrededor de un centro de interés sobre temas previstos o contingentes, si así lo sugiere algún hecho externo o interno de la escuela o el aula.

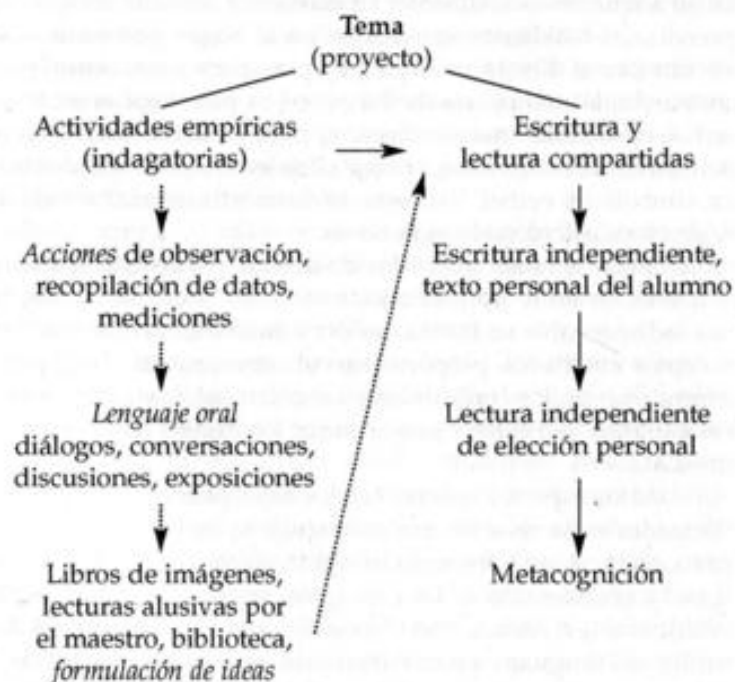


FIGURA 4. Integración de actividades empíricas con el lenguaje oral y escrito.

Las actividades empíricas indagatorias están focalizadas en ciencias naturales o sociales e involucran al grado o a un grupo dentro del grado. A partir de un tema central (por ejemplo, "mi familia", "la feria", "la semilla", "la contaminación en el Riachuelo"), haciendo visitas, experimentos, mediciones, entrevistas, recopilando datos, se generan operaciones mentales que dan lugar a conceptos asociados al lenguaje y a la matemática.

El maestro provoca preguntas o las responde, alienta la relación entre objetos, realiza demostraciones, puede agregar libros de imágenes, diapositivas y la lectura en voz alta de textos alusivos al tema. Enfatiza la participación activa y el lenguaje provocando diálogos, conversaciones, discusiones, el planteo de problemas y la formulación de conceptos. Finalmente, ayuda a los niños a resumir las ideas exploradas para acostumbrarlos a reflexionar sobre su propio aprendizaje: "¿Qué aprendimos hoy?".

Después de pensar, actuar y hablar sobre sus actividades empíricas, los alumnos reformulan las ideas a través de la escritura compartida. Al principio será el maestro quien las escribirá, siguiendo el proceso ya descrito de las experiencias del lenguaje. Los alientará a usar el vocabulario pertinente y a formular sus ideas. Progresivamente, los niños irán teniendo una mayor participación en la escritura, en la medida de los progresos de cada uno. Pero desde el primer momento es una escritura compartida, porque, de hecho, los niños reciben una demostración de cómo se escribe lo que ellos formulan verbalmente y experimentan sobre los requisitos formales de la escritura en la expresión de los conceptos (claridad, rigor, exactitud).

También en la lectura para estudiar se presentan la necesidad de investigar la escritura *per se* y las oportunidades para explorarla.

Los textos escritos se siguen produciendo durante varios días, mientras dure el proyecto, y serán también motivo de lectura compartida, tal como lo hacen con la escritura del cuento leído.

Algunos niños deciden dibujar y escribir de manera independiente sobre lo que indagan. Hay que darles oportunidades para hacerlo a su manera. A menudo piden que sus escrituras se lean para comprobar si dicen lo que quisieron expresar. Algunos maestros combinan esa escritura con las experiencias de lenguaje y escriben ellos al dictado de los niños.

La necesidad de producir conocimiento genera naturalmente la búsqueda de más información y se recurre para eso a materiales escritos que se refieren al tema: textos ilustrados, diccionarios, revistas, noticias de los diarios y, como resultado, el uso sistemático y cada vez más formalizado de la biblioteca.

Desde el nivel inicial conviene estimular la lectura independiente de textos literarios e informativos, a cuyo efecto es recomendable crear, en determinados momentos, un clima de distensión —con el uso de almohadones o sillas más cómodas en el rincón de lectura— y el aislamiento necesario para lograr una lectura concentrada. Al mismo tiempo se debe estimular a los niños a llevar libros de la biblioteca para leerlos en sus hogares. Tempranamente pueden iniciarse en el uso de la tarjeta del lector y participar en campañas de promoción.

Es fácil comprender la importancia que tiene la enseñanza de la lectura para estudiar como una actividad durante la cual se construyen nuevos conocimientos en un alto nivel de concienciación, vinculando la teoría con la práctica. Es posible y necesario hacerlo durante la alfabetización temprana desde el comienzo de la escolaridad.

XIV. UN MODELO HOLÍSTICO DE EVALUACIÓN CONTINUA

CONSIDERANDO QUE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL expresa la filosofía de un proyecto y la teoría del aprendizaje que se sustenta, resulta lógico que para un modelo holístico de alfabetización temprana se adopte un modelo holístico de evaluación.

En oposición a los modelos cerrados de filiación positivista que se programan rigurosamente en términos de conductas iguales para todos en el cumplimiento de determinados objetivos, un modelo holístico es abierto ya que tiene en cuenta las desigualdades en el punto de partida, la singularidad de cada alumno en su manera de aprender en los distintos escenarios de su desarrollo, y las responsabilidades de los diferentes actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La legitimidad de este modelo es aún más evidente cuando la educación formal tiene lugar en poblaciones complejas con diversidad social, cultural y lingüística y, sobre todo, en épocas de crisis como la actual, con grandes desplazamientos migratorios y desarticulaciones sociales.

Los primeros modelos, cerrados, corresponden a la evaluación de una pedagogía autoritaria que actúa como instrumento de control y de selección social, mientras el modelo holístico, abierto, propicia otra, con características científico-didácticas, que actúa como herramienta de investigación para comprobar cómo proceden ciertas estrategias que le ayudan al niño a progresar hacia la autonomía en el aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1985). También existen diferencias entre los objetivos inmediatos de los primeros modelos, que pueden ser alcanzados a corto y mediano plazo en el ámbito escolar, y los objetivos a largo plazo que en el segundo modelo previenen los múltiples efectos, más allá de los objetivos curriculares programados.

En la evaluación holística se estiman los resultados de la interacción de los múltiples factores del desarrollo biológico y cul-

tural, individual, ambiental, cultural, social, pedagógico. Por la misma índole de la educación formal de la que forma parte, es sistemática y continua, ya que no se detiene desde que inicia sus funciones exploratorias en el diagnóstico, sigue actuando en su papel formativo durante el proceso hasta cumplir con su función referencial cuando finalmente comprueba los resultados de los objetivos a corto, mediano o largo plazo.

Formalmente, para algunos propósitos, podrían utilizarse tests o escalas pero no se conocen pruebas específicas para la lectura y la escritura que hubieren sido estadísticamente estandarizadas en nuestro medio. Generalmente se utilizan pruebas informales basadas en observaciones, entrevistas, encuestas, registros, filmaciones, seguimientos y otras que, aunque no "miden" a la manera de los tests, permiten obtener datos para el análisis de los procesos complejos que están en juego.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA, FORMATIVA Y REFERENCIAL

Como nuestro principal objetivo es la alfabetización temprana, sus proyecciones a largo plazo se comprenden si se tiene en cuenta, como ya se ha dicho, que "los primeros años de la vida de los niños —desde el nacimiento hasta los 8 años— constituyen el período más importante para el desarrollo de la alfabetización" (IRA y NAEYC, 1998).

Se trata, pues, de la primera etapa de un largo y cambiante proceso que seguirá evolucionando de por vida y que universalmente se reconoce como el aprendizaje fundamental en los cimientos de los sistemas formales de educación. Sus objetivos a corto y mediano plazo, en el primer ciclo del sistema formal, están supeditados al logro de una alfabetización funcional encaminada hacia el dominio de los más altos niveles de comprensión en la alfabetización avanzada.

En el proyecto Maestro Más Maestro del Programa de la Zona de Acción Prioritaria (ZAP)¹ se puso en acción el modelo socio-

¹ El proyecto se inicia a fines de 1998 con el primer grado de escuelas de tres distritos de la Zona de Acción Prioritaria de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, con alta repetición porque los alumnos

constructivo que se presentó en los capítulos anteriores. Comenzó en la segunda mitad del año 1998 con asistencia técnica a coordinadores, directores y especialmente a los maestros de primer grado de varias escuelas de tres distritos periféricos de la Ciudad de Buenos Aires que recibieron cursos sobre multiculturalidad, infancia, gestión y enseñanza de la lectura y la escritura. Se consideró que los cursos eran insuficientes para generar los cambios que se deseaban y en el año 1999 se agregaron talleres y visitas a las escuelas, para lo que se incorporaron al equipo algunas docentes con larga experiencia en la nueva modalidad que se proponía para la enseñanza de la lectura.² A fines de dicho año se presentó el primer informe, que incluye las prácticas de evaluación.

Para intentar una primera evaluación diagnóstica se comenzó por obtener datos del contexto sociocultural de cada escuela a partir del análisis de dos variables familiares: 1) el lugar de nacimiento del padre y de la madre del alumno; 2) el nivel de escolarización de éstos.³

Igualmente se analizaron algunas variables cuantitativas del contexto escolar como la relación maestro y alumno, la escolaridad simple o completa, la concurrencia al nivel inicial, cuyos resultados comprobaron, en este caso, que las condiciones sociales más adversas se relacionan con las condiciones materiales más precarias del sistema formal.

Un análisis más cualitativo empezó con la verificación de los títulos de las docentes de primer grado que en todos los casos eran legítimos. Pero cuando se les preguntó cómo enseñaban a leer y

"no aprenden a leer y escribir". Actualmente se extiende a escuelas de nueve distritos y comprende todo el primer ciclo de la Educación General Básica. El nombre del proyecto, Maestro Más Maestro, se debe a la incorporación de un docente, igualmente capacitado, para reemplazar y colaborar con el titular que sale del aula para capacitarse. En la práctica, estos docentes pasaron a llamarse "maestros ZAP".

² Dichas maestras habían participado en el Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICADIS) de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, entre los años 1984 y 1992.

³ Estos datos y los que siguen figuran en los informes periódicos que se presentaron, entre ellos el "Proyecto Ejecutivo, Programa ZAP Meta X", del año 2000, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

escribir, en primer grado el 49% de las maestras contestó confusa o vagamente, el 13% dijo que comienza con letras o sílabas, el 38% con oraciones o textos.

En los talleres y las visitas

Los mismos maestros participaron en la recolección de los datos para los alumnos de su propia clase y la primera actividad de los talleres consistió en analizarlos y relacionarlos, con lo que colectivamente pudieron comprender las diferencias de experiencias en el desarrollo cultural de cada uno de sus alumnos e interpretar mejor los resultados de la primera prueba de escritura, en la que se encontraron los rangos A, B, C y D descriptos en el capítulo anterior. Venciendo prejuicios étnicos y sociales sobre las capacidades naturales de sus alumnos, comenzaron a mejorar sus expectativas e iniciaron un proceso de evaluación continua mediante el registro del seguimiento individual. Y también a partir de ese momento se inició un proceso de evaluación formativa.

Al mismo tiempo, las docentes capacitadoras del equipo comenzaron a visitar las aulas de cada una de las maestras de grado. Con la debida prudencia y un claro concepto de la intención formativa —no para calificar ni menos para juzgar— de las observaciones, venciendo las primeras resistencias, ellas mismas modelaron clases en las aulas. Así pudieron registrar datos que fueron mostrando los cambios que se observaron desde la primera hasta la tercera ronda de visitas.

Oportunamente las docentes evaluaron las visitas, en particular las últimas donde se modelaron clases como excelentes, provechosas y orientadoras, y confirmaron que habían tenido efecto sobre los alumnos y sobre ellas mismas.

Autoevaluación de los docentes

Las docentes respondieron a dos encuestas: una para evaluar sus prácticas según las "pautas para la iniciación en la lectura y la escritura" del modelo didáctico que se aplicaba, y otra para reconocer sus reacciones subjetivas ante el mismo.

Evaluaron favorablemente los nuevos enfoques teóricos de los cursos, pero especialmente el taller como un espacio para bajar su ansiedad ante las dificultades, para autocriticarse y modificar sus prácticas, conocer por experiencia el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, trabajar por proyectos, utilizar nuevas estrategias. Revalorizaron los encuentros y el papel de las capacitadoras, y éstas por su parte, se manifestaron enriquecidas en su capacidad de asesoramiento y la posibilidad de socializar la experiencia con otras colegas.

Con respecto a los recursos, las maestras evaluaron como muy beneficiosos los videos que les permitieron visualizar las prácticas ajenas y su propia actuación enriqueciendo los debates y la reflexión. Calificaron como muy buena la bibliografía, con algunas preferencias.

A partir de las visitas, los talleres y la autoevaluación, al finalizar el año 1999 se pudieron cotejar los cambios observables en cuanto al contexto escolar, la lectura y escritura, la relación entre la teoría y la práctica (véase cuadro 1 en página siguiente).

La escritura y la lectura

El seguimiento del proceso de escritura en los alumnos, sobre un material de producciones quincenales, se manifestó como un medio específico para evaluar el impacto de esos cambios en su aprendizaje. Se comprobó que, al ingresar, las escrituras de los alumnos de los tres distritos se distribuyeron en los niveles A (ningún o escaso conocimiento de la escritura), B (conocimiento de letras en linealidad pero sin significación), C (incipiente uso de las letras para producir significado), D (producción, aunque deficiente, de escritura con significación, comprensible para el lector). En cada escuela se pudo observar que al comienzo un número importante de alumnos se encontraba en el rango A, que era mucho más numeroso el rango B, descendía abruptamente el C y más aún el rango D.

En el mes de mayo, la suma de los datos tomados sobre los alumnos presentes en todas las escuelas, que se hizo en los talleres, ofreció los siguientes resultados: A = 12%; B = 49%; C = 23%; D = 16%.

CUADRO 1. Impacto de las visitas y talleres. Cambios observables

Primera visita	Última visita
Sobre el contexto escolar	
Alumnos ubicados en hileras.	Alumnos ubicados en pequeños grupos.
Chicos con dificultad o repetidores aislados del resto de la clase.	Los chicos con dificultad integrados a los pequeños grupos.
Bibliotecas de aula cerradas en el 90% de los casos y sin funcionar.	Bibliotecas de aula abiertas y todas funcionando de distinta manera.
Con relación a la lectura y la escritura	
Mucho tiempo dedicado a rutinas sin significación ni propósito.	Rutinas modificadas y recreadas. Mayor dedicación a la lectura de cuentos y otros textos por parte de los docentes.
Ejercitación estereotipada que promueve sólo la utilización de letras, sílabas y palabras.	Incorporación del dictado al adulto y producción autónoma de textos con significado por parte de los alumnos.
Relación teoría y práctica	
Trabajo solitario del maestro.	Intercambio de experiencias con sus pares en talleres y en el ámbito escolar.
Incorporación esporádica de algunas pautas adquiridas en el curso de 1998 y algunas estrategias elaboradas en los talleres.	Apropiación de los conceptos subyacentes a la práctica y en algunos casos transferencia y recreación de las propuestas en las aulas.
Poca confianza de los docentes en las posibilidades de sus alumnos.	Aumento de las expectativas sobre los alumnos, aun en los que presentan dificultades, y disminución de las derivaciones a recuperación.
Baja autoestima y poca iniciativa profesional.	Entusiasmo y satisfacción por los propios logros.

Un análisis más cualitativo, sumando los rangos A y B como preinstrumentales y los C y D como instrumentales o simbólicos, permitió comprobar que los valores evolucionaron del siguiente modo:

- En mayo: A + B = 61% y C + D = 39%
- En agosto: A + B = 31% y C + D = 69%
- En noviembre: A + B = 11% y C + D = 89%

Es decir que al final del año se produjo un significativo aumento de la escritura con significación.

La evaluación del proceso de la lectura ofrece mayores dificultades porque es difícil obtener registros adecuados, ni siquiera la desgrabación de registros en casetes ofrece una razonable objetividad. Por eso los maestros registraron numerosas observaciones, aprovechando las situaciones más propicias como puede ser el simple manejo del libro cuando el niño llega a la escuela, cómo lo toma y lo observa, en qué dirección lo hace, cómo reacciona ante las ilustraciones, en todos los casos como indicadores de su familiaridad con los libros. En el momento del cuento leído observaron gestos y reacciones verbales o vocales, interpretaciones o preguntas, predilecciones, interrupciones, como indicadores del interés y la comprensión. También advirtieron qué es lo que el niño elige en la biblioteca.

Esas observaciones y otras más controladas de la conducta frente al texto en el acto de leer, tales como uso de las ilustraciones como clave, silabeo, deletreo, omisiones, repetición, sustitución o autocorrección de palabras, pausas, puntuación ignorada, lectura entrecortada, lectura fluida, lectura expresiva (véase Braslavsky, 1992: 91), permitieron comprobar, al principio, las siguientes diferencias: un grupo que se acerca entusiastamente al texto realizando una aproximación a la lectura mediante el uso de la ilustración como clave y el recuerdo de una lectura escuchada anteriormente; otro que lee entrecortadamente con pausas más o menos prolongadas y, aunque pocos, que muestran fluidez creciente. Al finalizar el año, en una evolución aproximadamente convergente con la de la escritura, la mayoría de los alumnos leía con fluidez creciente y un número escaso lo hacía con dificultad. Además se comprobó, en la mayoría, una comprensión lite-

ral y también inferencial demostrando, a la vez, un gran entusiasmo por la lectura y fuertes vínculos afectivos con los libros.

Otros resultados de la evaluación formativa

Al mismo tiempo se valorizaron muchos otros resultados que se refieren al ámbito del aula y especialmente de la escuela.

Las características evolutivas del proceso de alfabetización requirieron la ampliación del proyecto, que en el año 2000 se extendió al segundo grado, en 2001 a todo el primer ciclo y posteriormente se inició la articulación con el segundo ciclo de la Educación General Básica. Esta prolongación del proyecto coincidió con una multiplicación de la población escolar atendida, ya que paulatinamente se fueron agregando escuelas de otros distritos, hasta triplicar su número. En el año 2004 se atendieron 143 aulas de 50 escuelas, en nueve distritos. El cambio cuantitativo de la población atendida requirió la incorporación de nuevos miembros en el equipo a cargo del proyecto, que en todos los casos fueron maestras que pertenecen al sistema y que se formaron en el propio desarrollo del mismo. Además se aumentaron sensiblemente los "maestros ZAP".

Algunas de estas disposiciones respondieron a la necesidad de atender el aumento de la población que, cabe suponer, se debió a los efectos del empobrecimiento ocurrido entre 1998, fecha de iniciación del proyecto, y 2004. Pero fueron también el fruto de la función formativa de la evaluación.

Además de los cursos, que en 2003 se desdoblaron para una mayor especialización de los que venían actuando desde años anteriores, y de los talleres, en 2004 se pusieron en práctica los "laboratorios" que reúnen a maestros de escuelas en red y en algunos casos tienen su sede en la supervisión de los distritos. Los laboratorios constituyen en cierto modo una innovación, donde los maestros, al encontrar la comunidad de propósitos y sentido de su trabajo, elaboran y evalúan conjuntamente las secuencias de proyectos de lectura y escritura referidos a los contenidos curriculares. El intercambio del repertorio de estrategias y recursos, que muchas veces incluye filmaciones en sus propias aulas, alien-

ta la creatividad de los maestros y fortalece la toma de conciencia de su rol. También prosiguió el modelado de clases pero solamente en los casos necesarios.

La práctica de la evaluación holística —diagnóstica y formativa— permite comprobar la importancia que tiene la organización deliberada de la acción productiva conjunta en todo el sistema. De este modo los niños sienten que el aula es una "comunidad para aprender", y los docentes se consideran parte de una "comunidad para enseñar", para lo cual existe un sistema de relaciones que se dirige desde la supervisión hasta el alumno, pasando por el director y el maestro, pero que fluye en todas las direcciones desde los alumnos hasta la supervisión y en las interrelaciones de maestro a maestro y entre los alumnos.

LOS OBSTÁCULOS PARA LA ALFABETIZACIÓN

En el proceso de evaluación también se pudieron particularizar algunas circunstancias formales e institucionales que, más allá de los métodos y las estrategias, obstaculizan el proceso de alfabetización temprana en el primer ciclo de la Educación General Básica. Es el caso de la repetición en primer grado y en el primer ciclo.

A comienzos del año 2000, la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires pudo comprobar que el índice de repetición había comenzado a descender en las escuelas afectadas al proyecto Maestro Más Maestro, desde el año anterior, cuando el mismo se inició. Con motivo de esos resultados, el equipo del proyecto realizó un análisis de la relación entre los índices de repetición y los rangos alcanzados en cada distrito. En el cuadro 2 aparecen los rangos A + B, preinstrumentales, de cada distrito, y los rangos C + D, de acceso al simbolismo, comparados con las respectivas cifras de la repetición. Conviene aclarar que en el Distrito Escolar X1 no se adoptó la medida de "boletín abierto",⁴ es decir que la repetición fue ya decidida en el mes de diciembre.

⁴ Esta medida consiste en no determinar la repetición del niño en el mes de noviembre, sino dejar el boletín "abierto" hasta marzo, después de reforzar los aprendizajes del niño en diciembre o eventualmente en marzo.

CUADRO 2. Relación entre rangos de escritura y repetición

Distrito Escolar	Rangos a noviembre de 1999		Repetición a febrero 2000 (%)
	C + D (%)	A + B (%)	
X1	92,7	7,3	11,2
X2	88,1	11,9	7,2
X3	84,9	15,1	13,6
Promedio	88,5	11,4	10,7

Por hipótesis se podría suponer que los porcentajes A + B (alumnos que no han accedido a la simbolización) deberían coincidir aproximadamente con las cifras de la repetición. Obsérvese que en el Distrito Escolar X1, el porcentaje de repetidores supera al agrupamiento A + B, es decir que repitieron alumnos que ya iniciaban la simbolización. En el Distrito Escolar X2 y en el X3 el porcentaje de repetidores es menor que el del agrupamiento A + B, lo que significa que en ambos distritos fueron también promovidos algunos alumnos que estaban en rango B, como, por otra parte se corrobora en los registros de clase. Este hecho podría deberse a la adopción de la medida de boletín abierto y tal vez al mayor grado de compromiso de los actores involucrados en el proyecto.

Esos hechos se relacionaron con las diferencias en el punto de partida de cada distrito, así como en las condiciones socioambientales y escolares de cada uno. Se llegó a la conclusión de que los criterios tradicionales de promoción que se atienen a normas rígidas, según lo que se supone que el niño debe saber a fin de año, se contradicen con las investigaciones de la alfabetización temprana acerca de que no hay un punto determinado, un momento mágico en que se aprende a leer y escribir sino que se trata de un *continuum* que depende del desarrollo cultural del niño de acuerdo con las condiciones que su medio le ha ofrecido.

UN NUEVO CRITERIO DE PROMOCIÓN

Se propuso entonces comenzar la discusión a partir de la importancia del período de alfabetización temprana como un *continuum* que comprende a todo el primer ciclo de la Educación General Básica. Se tomó como fundamento el propio prediseño curricular de la Secretaría de Educación, cuando, al referirse a "la larga duración de muchos procesos de aprendizaje considerados centrales de la experiencia escolar" como argumento en favor de una organización por ciclos en sustitución de los grados escolares, decía:

Durante muchos años, por ejemplo, se ha interpretado como lentitud o demora en la apropiación de la lengua escrita el tiempo diferente que toma la alfabetización de los niños que han tenido pocas oportunidades de interacción con la lengua escrita en comparación con aquellos que han tenido mayores oportunidades antes del ingreso a la escuela primaria. En realidad, el problema no es de "ritmo de aprendizaje" sino de tiempo de interacción con la cultura escrita, y un mejor conocimiento de las desiguales condiciones de partida de los alumnos en el momento de ingresar a la escolaridad obligatoria evita la sanción formal y simbólica del fracaso a muchos niños en su primer año de escolarización". (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999: 34)

Se propuso analizar y discutir los criterios actuales para decidir la repetición, con el propósito de poner en práctica, a mediano y largo plazo, un nuevo concepto de evaluación y promoción además de la generalización de otros cambios en la didáctica durante esta primera etapa de la alfabetización.

Entre esos cambios, algunos comienzan progresivamente a tener vigencia, tales como:

- la continuidad de los maestros de primer grado con sus alumnos en segundo o, en su defecto, una estrecha relación entre el maestro de primero y el de segundo que recibe a sus alumnos;
- proyectos de individualización precoz de los alumnos que en la escuela necesitan más atención y tiempo para su desarrollo en la lengua escrita, apenas se los detecta;

- proyectos, en los talleres o en los laboratorios, para trabajar con grupos de niños que han alcanzado un menor desarrollo en su alfabetización;
- adopción de la práctica del boletín abierto para mejorar la situación de los alumnos del rango B y, eventualmente, del rango C.

No es un simple cambio formal en la promoción de los niños a los 6 años de edad. Además de ser injusta, la repetición es un fracaso que puede tener efectos sobre la autoestima del niño y sobre el desarrollo de su personalidad generando resentimientos, despegue a los aprendizajes escolares y exclusión. Además de ser injusta esa medida que interrumpe su desarrollo volviéndolo hacia atrás, el niño nada ganará con las rutinas de la repetición a que será sometido en el próximo año de escolaridad.

Lo que corresponde, pues, es un criterio de promoción que, mirando hacia el futuro, sea más adecuado a los principios de la equidad en la diversidad. En este caso, los niños que se encuentran en el rango B están iniciando su reconocimiento de lo que son las letras, en el C comienzan a darse cuenta de que hay que saber cómo usarlas para que su escritura diga algo de lo que quieren expresar, y en el D toman conciencia de las dificultades y mejoran sus propias estrategias para expresar por escrito lo que piensan. Al mismo tiempo, van leyendo con menos esfuerzo hasta adquirir una razonable fluidez y comprensión.

El régimen estricto y generalmente arbitrario de promoción, que sólo depende del criterio del maestro o del director porque nadie se atiene a reglamentos que ya están desactualizados, no es el único obstáculo para la alfabetización. Existen otros, reglamentarios, relacionados con los tiempos y los espacios dedicados a la interrelación organizada de los docentes y a la individualización de los problemas de los alumnos, con las designaciones y la duración frente al grado, con los traslados, las licencias, la actualización y, sobre todo, la formación de los docentes.

A pesar de esos obstáculos, en la Ciudad de Buenos Aires se siguió avanzando en el proyecto de la ZAP, que muchas veces trasciende y se generaliza en escuelas que no pertenecen al proyecto, porque la época lo requiere y porque parece cumplir con sus ob-

jetivos a corto y mediano plazo. Aún no existe una evaluación formal de esta experiencia. Pero la autoevaluación y un consenso extendido en las escuelas parecen demostrar que lo esencial consiste en la calidad de la educación, condicionada por múltiples variables pero especialmente por un sistema formal, una sociedad, una política y una pedagogía que recuperen para el maestro, y por el maestro, la alta dignidad que se le reconoció cuando se generó la educación pública a fines del siglo XIX.

BIBLIOGRAFÍA

- ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LA LECTURE, *Comment aider un jeune enfant à apprendre à lire?*, París, AFL.
- BAKHTINE, M. ([1929] 1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*, París, Minuit Editions.
- BARBOSA, J. J. (1990), *Alfabetização e leitura*, San Pablo, Cortez Editora.
- BERRA, F. (1889), *Los métodos de lectura*, Montevideo, Imprenta Artística de Dornaleche y Reyes.
- BLAIR LARSEN, S. M. y K. A. Williams (comps.) (1999), *The Balanced Reading Program*, Newark, International Reading Association.
- BORGES, J. L. (1967), *Para las seis cuerdas*, Buenos Aires, Emecé.
- BRASLAVSKY, B. ([1962] 1988), *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz.
- (1971), "Prólogo", en: B. Braslavsky, *Problemas e métodos no ensino da leitura*, San Pablo, Melhoramentos, Universidade de São Paulo.
- (1983), *La lectura en la escuela*, Buenos Aires, Kapelusz.
- (1985), *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- (1992), *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*, Buenos Aires, Aique.
- (2002), "Para una historia de la pedagogía en la Argentina. Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1830", en: H. R. Cucuzzi y P. Pineau, *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Luján y Miño y Dávila.
- (2004), *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, B.; N. Natali y N. Rosen (1991), "Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza", en: *Lectura y Vida*, año 12, núm. 1.
- BRUNER, J. ([1971] 1987), *La importancia de la educación*, Buenos Aires, Paidós.

- CAIRNEY, T. H. (1992), *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata.
- CARDONA, G. R. (1994), *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa.
- CHALL, J. S. (1967), *Learning to Read: The Grand Debate*, Nueva York, McGraw-Hill.
- (1990), "Policy implications of literacy definitions", en R. Venezky y otros (comps.), *Toward Defining Literacy*, Newark, International Reading Association.
- (1999), "Some thoughts on reading research: revisiting the first-grade studies", en: *Reading Research Quarterly*, vol. 34, núm. 1.
- CHARTIER, A. M. y J. Hébrard (1994), *Discursos sobre la lectura*, Barcelona, Gedisa.
- CLAPARÈDE, E. (1908), *Exemple de perception synchrétique chez l'enfant*, París, Archives de Psychologie.
- CLAY, M. M. y C. B. Cazden (1994), "Una interpretación vigotskiana de recuperación de la lectura", en: L. C. Moll (comp.), *Vigotsky y la educación*.
- COLE, M. (1994) "Desarrollo cognitivo y educación formal", en: L. C. Moll (comp.), *Vigotsky y la educación*.
- COMENIO, J. A. ([1957] 1996), *Páginas escogidas*, Buenos Aires, UNESCO-A Z Editora.
- COSSENTINI, O. (1961), *El lenguaje y la lectura en primer grado*, Buenos Aires, Eudeba.
- DECROLY, O. (1923), "La función de globalización y su importancia pedagógica", Madrid, Revista de Pedagogía, año V.
- DECROLY, O. y J. Degand (1907), *Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture*, París, Archives de Psychologie.
- DOTTRENS, R. y E. Margairaz (1951), *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*, París, Neuchâtel.
- DOWNING, J. (1979), "Cognitive clarity and linguistic awareness", trabajo presentado en el *International Seminar on Linguistic Awareness and Learning to Read*, Universidad de Victoria, Canadá.
- DOWNING, J. y D. V. Thackray (1974), *Madurez para la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz.

- DURKIN, D. (1981), "Hechos sobre el aprendizaje de la lectura en preescolar", en: L. O. Ollila, *¿Enseñar a leer en preescolar?*, Madrid, Narcea.
- ELKONIN, D. B. (1987), "Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico de la infancia", en: V. Davidov y M. Shuare (comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*, Moscú, Progreso.
- FARAONE V. (1990), "Reading, comprehension, instruction in America: 1783-1910", en: J. Fitzgerald (comp.), *Reading Comprehension Instruction (1783-1987)*.
- FITZGERALD, J. (comp.) 1990, *Comprehension Instruction, 1783-1987: A Review of Trends and Research*, Newark, International Reading Association.
- 1992, "Leer y escribir cuentos", en: J. Irwing y M. A. Doyle (comps.), *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires, Aique.
- FOUREZ, G. (1997), *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*, Buenos Aires, Colihue.
- GALLIMORE, R. y R. Tharp (1994), "Concepción educativa en la sociedad", en: L. C. Moll (comp.), *Vigotsky y la educación*.
- GELB, I. J. y R. M. Whiting (1993), "Evolution of writing systems", en: *New Grolier Multimedia Encyclopaedia*, Grolier Electronic Publishing, Inc.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Madrid, Anaya.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (1999), *Prediseño Curricular para la Educación General Básica*, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículo.
- GOODMAN, K. S. (1992), "Whole language research: foundations and development", en: S. J. Samuels y A. E. Farstrup (comps.), *What Research Has to Say about Reading Instruction*, Newark, International Reading Association.
- GOODMAN Y. y K. Goodman (1993), en: L. S. Moll (comp.), *Vigotsky y la educación*.
- GOODY, J. ([1986] 1990), *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Madrid, Alianza.

- GRAY, W. S. (1957), *La enseñanza de la lectura y de la escritura*, París, UNESCO.
- GREANEY, V. (comp.) (1996), *Promoting Reading in Developing Countries*, Newark, International Reading Association.
- HEINDREX, C. (1955), *Cómo enseñar a leer por el método global*, Buenos Aires, Kapelusz.
- IGLESIAS, L. F. ([1957] 1987), *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas.
- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (IRA) and National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1998), "Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children. A joint statement", en: *The Reading Teacher*, vol. 52, núm. 2.
- JOLIBERT, J. (1992), *Formar niños lectores de textos*, Santiago, Chile, Hachette.
- (1998), *Formar niños productores de textos*, Santiago, Chile, Hachette.
- JOLIBERT, J. y R. Gloton (1975), *Le pouvoir de lire*, París, Casterman.
- KAUFMAN, A. M. y M. E. Rodríguez (1993), *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana.
- KÖHLER, W. (1920), *Physische Gestalten*, Braunschweig, Erlangen.
- LURIA, A. (1987), "Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño", en: V. Davidov y M. Shuare (comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*, Moscú, Progreso.
- MCCARTHEY, S. J. y T. E. Raphael (1994), "Panorama de la investigación en lectura/escritura", en: J. Irwin y M. A. Doyle (comps.), *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires, Aique.
- MEALEY, D. L. y S. L. Nist (1989), "Postsecondary, teacher directed comprehension strategies", en: *Journal of Reading*, vol. 32 núm. 6.
- MOLL, L. C. (comp.) (1994), *Vigotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- MORROW, L. M. (1989), "Designing the classroom to promote literacy development", en: L. M. Morrow y D. Strickland, *Emergency Literacy: Young Children Learn to Read and Write*, Newark, International Reading Association.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (1981), *Diseño Curricular*, Buenos Aires, MCBA.

- NACIONES UNIDAS (2000), "Alfabetización para todos. Una década de la alfabetización de Naciones Unidas", documento.
- NEUMAN, S. B. (1998), "How Can We Enable All Children to Achieve", en: S. B. Neuman y K. A. Roskos (comps.), *Children's Achieving. Best Practices in Early Literacy*.
- NEUMAN, S. B. y K. A. Roskos (comps.) (1998), *Children's Achieving. Best Practices in Early Literacy*, Newark, International Reading Association.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998), *Apprendre à lire*, París, Odile Jacob.
- ONG, W. J. ([1982] 1993), *Oralidad y escritura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- PARRY, M. (1971), *The Making of Homeric Verse: The collected papers of Milman Parry*, Oxford, Clarendon Press.
- PIAGET, J. ([1957] 1996), "La actualidad de Juan Amós Comenio", en: J. A. Comenio, *Páginas escogidas*.
- (1968), *Educación e instrucción*, Buenos Aires, Proteo.
- PINZAS GARCÍA, J. R. (1993), "Cognitive monitoring in reading comprehension", tesis doctoral, Universidad de Noruega.
- PIZZURNO, P. ([1901] 1931), *El libro del escolar*, Buenos Aires, Aquilino Fernández.
- RADWIN, E. (1993), "Literacy and Illiteracy", en: *New Grolier Multimedia Encyclopaedia*, Grolier Electronic Publishing, Inc.
- SARMIENTO, D. F. ([1849] 1948), *Educación popular*, Buenos Aires, Lautaro.
- SIMON, H. (1952), "Quelques données sur la psychologie de la lecture", *Les cahiers de l'enfance inadaptée*, núm. 15.
- (1954), "Contribution a la psychologie de la lecture", en: *Enfance*, núm. 5.
- SLATER, W. H. y M. F. Graves (1989), "Research on expository text: implications for teachers", en: K. D. Bluth (comp.), *Children's Comprehension of Text*, Newark, International Reading Association.
- SPIRE, A. y J. P. Viala (1976), *La bataille du livre*, París, Éditions Sociales.
- STRICKLAND, D. (1995), "Whole language", en: *The Literacy Dictionary*.
- (1998), *Teaching Phonics Today. A Primer for Educators*, Newark, International Reading Association.

- SULZBY, E.; W. H. Teale y G. Kamberelis (1989), "Emergent writing in the classroom: Home and school connections", en: D. S. Strickland y L. Morrow, *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*, Newark, International Reading Association.
- SULZBY, E. y J. Barnhart (1992), "La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores", en: J. Irwin y M. A. Doyle (comps.), *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*, Buenos Aires, Aique.
- TEALE, W. H. y E. Sulzby (1989), "Emergency literacy: new perspectives", en: D. S. Strickland y L. M. Morrow (comps.), *Emergency Literacy: Young Children Learn to Read and Write*, Newark, International Reading Association.
- THE LITERACY DICTIONARY (1995), International Reading Association (IRA) and National Association for the Education of Young Children (NAEYC), Newark, International Reading Association.
- VELLUTINO, F. R. (1982), *Teorías e investigaciones en el estudio de la dislexia en la niñez; Teorías y técnicas de la comprensión del lenguaje escrito*, Santiago de Chile, UNICEF-Universidad Católica de Chile.
- VENEZKY, R. D. Wagner y B. Ciliberti (comps.) (1990), *Toward Defining Literacy*, Newark, International Reading Association.
- VIGOTSKY, L. S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- (1993), *Obras escogidas*, tomo II, Madrid, Visor.
- (1995), *Obras escogidas*, tomo III, Madrid, Visor.
- (1996), *Obras escogidas*, tomo IV, Madrid, Visor.
- VIÑAO FRAGO, A. (1995), "Para una historia de la cultura escrita: observaciones y reflexiones", en: *Signo*, Revista de la Historia de la Cultura Escrita, Alcalá, Universidad de Alcalá de Henares.
- WALLON, H. (1965), *Los orígenes del pensamiento en el niño*, Buenos Aires, Lautaro.
- WERTSCH, J. V. (1994), "La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente", en: L. C. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación*.
- YUILL, N. y J. Oakhill (1991), *Children's Problems in Text Comprehension*, Cambridge, Nueva York, Cambridge University Press.

Enseñar a entender lo que se lee se ocupa de la alfabetización temprana, proceso que tiene lugar entre el nacimiento y los 8 años de edad y evoluciona durante el desarrollo cultural del niño a su paso por las situaciones de la familia, del nivel inicial y del primer ciclo de la escuela primaria. Es precisamente el nivel escolar donde se realiza la primera apuesta por la igualdad de oportunidades. En ese sentido, afirma Berta Braslavsky en el Prólogo: "En la escuela primaria se inscriben niños de todos los niveles sociales con desigualdades que la institución no puede remediar aunque comprometen su resultado (...) Pero, generalmente, el distanciamiento social está acompañado por un distanciamiento cultural que la escuela es la encargada de reducir. Y podría hacerlo porque, para todos los niños, la edad de la escuela primaria es la de la plenitud de la capacidad de aprender y descubrir".

"A lo largo de sus cuatro partes, este libro responde de algún modo a la hipótesis sobre el problema de la comprensión que nace con el sistema alfabético, se mantiene a través de toda la historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura y, finalmente, es el centro de la preocupación pedagógica en el presente. Se inicia con nuevas interpretaciones de la entidad de la lengua escrita y del acto de leer y de escribir, de la construcción social de la escritura en la historia cultural de la humanidad, analiza los métodos tradicionales, sus críticas y rectificaciones actuales; continúa con la evolución de su aprendizaje por el niño en las diversas situaciones que recorre mientras se desarrolla, y culmina con el análisis de la especificidad del sistema de educación formal y su rol en la aplicación de un modelo holístico de la alfabetización temprana. Ocupa en estas páginas un espacio muy importante el análisis de las estrategias del niño y especialmente de las estrategias educacionales para la comprensión del texto, que a su vez se apoya en un modelo evaluativo holístico, continuo y formativo, tomando como ejemplo un caso concreto de su aplicación".

Este detallado recorrido histórico y metodológico parece claramente dedicado, cuando la autora cierra su libro afirmando: "Un consenso extendido parece demostrar que lo esencial consiste en la calidad de la educación, condicionada por múltiples variables pero especialmente por un sistema formal, una sociedad con una política que recuperen para el maestro, y por el maestro, la alta dignidad que se le reconoció cuando se generó la educación pública a fines del siglo xix".

ISBN 950-557-634-X

